

Educação

Ciências Sociais

ESCRITA

Sociais

RE
CS

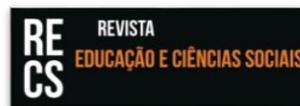
REVISTA
EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS SOCIAIS

ISSN 2595-9980

Salvador, v.1, n. 1, 2018

Publicação semestral do Grupo de Pesquisa Teoria Social e Projeto Político Pedagógico do Programas de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação e Contemporaneidade da Universidade do Estado da Bahia.

Os artigos assinados refletem o ponto de vista dos autores, não coincidindo, necessariamente, com o dos Editores e do Conselho Editorial da revista.



UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA – UNEB

JOSÉ BITES DE CARVALHO
Reitor

MARCELO DUARTE DANTAS D ÁVILA
Vice-reitor

TÂNIA MARIA HETKOWSKI
Pró-Reitora de Pesquisa e Ensino de Pós-Graduação

EDUARDO JOSÉ FERNANDES NUNES
Editor-Chefe

Editores Assistentes

Katiuscia da Silva Santos
Luis Geraldo Leão Guimarães

Equipe Editorial

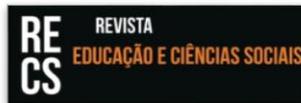
Profa. Lílian Almeida dos Santos – UNEB
Profa. Madryracy Ferreira Coutinho Medeiros Ovídio – UNEB
Profa. Nadja da Cruz Silva – UNEB
Prof. Paulo José Pereira dos Santos – UNEB
Profa. Priscila Teixeira da Silva – UNEB
Profa. Selma dos Santos – UEFS

CONSELHO CIENTÍFICO

Prof. Dr. Avelar Luiz Bastos Mutim – UNEB
Prof. Dr. Clécio Azevedo da Silva- UFSC
Profa. Dra. Cleide Magali dos Santos – UNEB
Prof. Dr. Elizeu Clementino Souza – UNEB
Profa. Dra. Francisca de Paula Santos da Silva – UNEB
Prof. Dr. Gianni Boscolo – UNEB
Prof. Dr. Igor Rodrigues de Sant'Anna
Prof. Dra. Lucia Maria Aquino de Queroz
Profa. Dra. Maria Alba Guedes Machado Mello
Profa. Dra. Maria Raidalva Nery Barreto – IFBA
Prof. Dr. Valdélío Santos Silva – UNEB

CONSELHO CIENTÍFICO – INTERNACIONAL

Profa. Dra. Giovanna Del Gobbo
Università degli Studi di Firenze/Itália
Profa. Dra. Maria Rita Mancaniello
Università degli Studi di Firenze/Itália
Prof. Dr. Paolo Orefice
Università degli Studi di Firenze/Itália
Prof. Dr. Ricardo Antonio Castaño Gaviria
Universidad de Antioquia/Colômbia



UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA - UNEB
Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade
1º andar, Sala do Observatório de Educação de Jovens e Adultos
do Território de Identidade do Sisal (OBEJA)
Rua Silveira Martins, 2555 - Cabula 41150-000 - Salvador -
Bahia - Brasil Fone/fax: + 55 71 3117-5307
www.uneb.br
revistaeducacaocienciasociais@gmail.com

Capa

Katiuscia da Silva Santos

Editoração

Katiuscia da Silva Santos
Luis Geraldo Leão Guimarães

FICHA CATALOGRÁFICA

Revista Educação e Ciências Sociais/ Universidade do Estado da Bahia, Departamento de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade, Vol. 1, n. 1, 2018.

Semestral

ISSN **2595-9980**

Disponível em: <http://www.revistas.uneb.br>

1. Educação 2. Ciências Sociais - Periódico. I. Universidade do Estado da Bahia
Departamento de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação e
Contemporaneidade.

CDD 370

Apresentação

Revista de Educação e Ciências Sociais (RECS) e as lutas pelas liberdades

Estamos no primeiro número da RECS, revista eletrônica de educação e ciências sociais, vinculada ao grupo de pesquisa Teoria Social e Projeto Político Pedagógico – TSPPP, do Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade - PPGEduc, do Departamento de Educação da Universidade do Estado da Bahia -UNEB.

A revista tem essas duas vertentes e nesse primeiro número queremos destacar a urgência de pensarmos novos caminhos para a educação e para as ciências sociais. Novos na maneira de dizer, pois a cada momento e em cada número esperamos poder dialogar com os leitores através dos temas contemporâneos sejam as questões ambientais, educacionais, culturais, econômicas, políticas e sociais.

Queremos convidar pesquisadores de diferentes lugares para colaborarem com os próximos números. Temos princípios éticos e políticos que coadunam com a ampliação cada vez maior das liberdades, princípios que se chocam com as desigualdades que assolam nosso país e em outros ao longo de sua história, tomando posições em favor dos movimentos sociais que atuam para mudar o quadro político e social que vivemos.

Os temas aqui abordados da educação e das ciências sociais serão orientados pelas reflexões, práxis e proposições. Além dos artigos, publicaremos resenhas e resumos de trabalhos de pesquisa. Pretendemos também abrir espaço para a divulgação de vídeos, fotografias e áudios voltados para os temas da educação e das ciências sociais, onde se possa divulgar experiências de trabalhos práticos, nas áreas de ensino e de extensão que envolvam diferentes grupos que atuam em comunidades urbanas e rurais através de ações voltados para a emancipação e autonomia desses grupos.

Neste número inicial, trataremos de temas diversos como O assentamento em Serra do Ramalho (Bahia) e suas questões ambientais que envolvem o velho Chico, isto é, o velho Rio São Francisco. Há também uma análise sobre a educação no campo na região de Guanambi (Ba), estudos sobre participação política em escolas municipais de Salvador (Ba), dentre outros temas dispostos em 13 artigos.

Com o artigo “**Escola e comunidade: saberes e práticas na construção da cidadania**” de **Rosangela Costa Soares** e do Prof. **José Cláudio Rocha**, abrimos a nossa Revista Educação e Ciências Sociais. O artigo é resultado de uma “pesquisa sobre a relação entre sociedade civil e Estado, apresentando o processo histórico das lutas populares pelo direito à educação básica, empreendidas pelos moradores de um bairro da periferia de Salvador, Bahia, entre os anos de 1970 a

2016. Teve como objetivo compreender como a escola, fruto dessas lutas, se articulou com as instituições do bairro para a construção do Plano de Ação da Escola em Educação em Direitos Humanos.” Os autores concluem o trabalho afirmando que o diálogo sobre as práticas educativas valoriza a complexidade da relação entre a escola e a comunidade local na possibilidade de construir conhecimentos que permitam a valorização dos sujeitos e de suas histórias na comunidade.

Intitulado **“Reflexões e implicações sobre a educação de jovens e adultos, o mundo do trabalho e as “novas” competências para os jovens e adultos trabalhadores”** de autoria dos professores **Madryracy Ferreira Coutinho Medeiros Ovídio** e **Antônio Amorim** é segundo artigo que teve como objetivo “investigar o mundo do trabalho e as novas competências exigidas aos jovens e adultos trabalhadores” e que recolheu e analisou as opiniões de jovens e adultos trabalhadores, estudantes da EJA, sobre as competências para ingressar ou permanecer no mundo do trabalho.

Na sequência vem o trabalho das professoras **Maura da Silva Miranda** e **Maria Couto Cunha** **“A gestão territorial da educação no Brasil: indefinições e tensões interfederativas entre o público e o privado”** nesse trabalho as autoras discutem a “gestão da educação nacional, as lacunas conceituais e operacionais do regime de colaboração e da cooperação federativa frente à proposta de consolidação do Sistema Nacional de Educação por meio da institucionalização de Consórcios Públicos (CP) e Arranjos de Desenvolvimento da Educação (ADE), estes numa relação público/privado, no espaço territorial.” Investigando os ordenamentos jurídicos, concepções e interesses políticos que tais arranjos se fundamentam e como eles vêm sendo disseminados no país.

Como quarto artigo temos, **“A educação ambiental e gestão do Projeto de Assentamento Agroextrativista São Francisco”** em que os professores **Luís Geraldo Leão Guimarães**, **Eduardo José Fernandes Nunes** e **Avelar Luiz Bastos Mutim** refletem sobre a “relação entre a Educação Ambiental e a Gestão no Projeto de Assentamento Agroextrativista São Francisco, enfocando as possibilidades de construção de uma gestão para a sustentabilidade através das contribuições de uma educação ambiental transformadora.”

“Textos e metatextos de Oswaldo de Camargo, Luiz Silva – Cuti e Márcio Barbosa para enegrecer os modos de saber” de **Simone de Jesus Santos** é o quinto artigo da revista, e é um recorte da dissertação da autora que “propõe dar ênfase à relevância da Literatura Negra Brasileira para uma proposta de educação fundamentada na transformação social.” e assim contrapor o discurso hegemônico da literatura nacional.

O sexto artigo é de **Renan Antônio da Silva**, intitulado **“Educação inclusiva ou mais um gueto? pesquisa participativa (diário de campo) em uma escola só para gays no Brasil.”** Traz reflexões sobre o Programa Federal Brasil “Sem Homofobia”, lançado pela Secretaria Especial de

Direitos Humanos (SEDH) em 2004, através do Conselho Nacional de Combate à Discriminação (CNCD). Busca conhecer a realidade vivida pelos alunos e professores da escola E-JOVEM, voltada para o público LGBTTT, em Campinas-SP.

“**Memória e história de vida de três mulheres e o papel sócio-histórico na constituição da comunidade Tabua em Guanambi-BA**” é o sétimo artigo. De autoria de **Alane da Silva Costa Nogueira** e da professora **Priscila Teixeira da Silva**, teve como “objetivo compreender o papel de três mulheres, Dona Lú, Dona Mariquinha e Dona Luzia, na formação da comunidade Tabua, no município de Guanambi-BA.” As autoras analisaram quais costumes e práticas presentes na vida dessas mulheres foram significativos para a constituição da comunidade e se ainda permanecem.

No oitavo artigo temos o trabalho da professora **Selma dos Santos**, com o título de “**Política e gestão educacional na licenciatura: bibliografia básica e conteúdo**”. Nesse trabalho a autora tem como ponto de partida o questionamento – por que estudar Política e Gestão educacional nas licenciaturas? Como resposta apresenta uma fundamentação teórica para embasamento do estudo de Política e Gestão Educacional na Licenciatura, discutindo as relações entre Estado, sociedade, direito e educação.

No nono artigo temos a discussão da trajetória das Escolas Famílias Agrícolas, de autoria de **Gilmar Vieira Freitas** intitulado “Escola Família Agrícola: histórias construídas a partir de uma ideia”, onde o autor discorre sobre a Pedagogia da Alternância e a sua influência na Educação do Campo, trazendo a trajetória histórica da implementação no Brasil dessa “ideia pedagógica italiana” com seus limites e possibilidades.

O trabalho da professora **Katiuscia da Silva Santos** é o décimo artigo, e traz uma análise dos livros didáticos de língua portuguesa da coleção Tempo de Aprender utilizados na Educação de Jovens e Adultos, investigando a abordagem de variação linguística utilizada, constatando que os mesmos traz uma abordagem bastante limitada do ponto de vista teórico. O artigo é intitulado “**Variação linguística nos livros didáticos de língua portuguesa da educação de jovens e adultos**”.

Com o título “**Gestão do Projeto Político Pedagógico e os sentidos da práxis de formação na escola**”, o trabalho de **Patrícia Rosas Porto** é o décimo primeiro artigo da revista. A autora aponta que o mesmo “surgiu da necessidade de conhecer, sistematizar e analisar a produção acadêmica objetivando realizar uma imersão na práxis de formação, relacionada a gestão do Projeto Político Pedagógico e a busca dos sentidos do fazer educativo, versando sobre os desafios impostos aos gestores escolares na realização de mudanças, na melhoria da organização da escola por meio da elaboração e gestão de um projeto que aponte os compromissos que serão assumidos por todos os integrantes da comunidade escolar e o papel da práxis de formação nesse contexto.”

Versando sobre os estudos das ações democráticas e participativas no contexto social e político na contemporaneidade. O artigo “**Educação e participação: tendências e caminhos para uma gestão democrática**” da professora **Nadja da Cruz Silva** “analisa os processos políticos e históricos da democratização da escola no Brasil e a possibilidade de traçar caminhos para autonomia das questões pedagógica, autogestão e a elaboração de políticas públicas voltadas para a democratização do acesso e permanência da educação escolar”.

Como o último artigo dessa edição temos o trabalho de **Edilene Jesus Souza Santana Souza e Reinaldo Alves de Santana** “**A cultura circense como elemento cultural de fortalecimento da educação do campo.**” Os autores trazem as “enriquecedoras experiências que nasceram do projeto: “Iniciação às Artes Circenses”, que foi realizado no Circo Rural Picolino localizado na Fazenda Sete Brejos, no município de Jiquiriçá – Bahia” para discutirem a contribuição da arte circense e da cultura como “ferramenta educacional” para ao desenvolvimento da Educação do Campo, melhorando a autoestima e a convivência das crianças e jovens do campo a partir da manifestação e valorização de suas ruralidades.

Finalizamos essa apresentação acreditando que muitas inquietações, certezas e dúvidas poderão ser aprofundadas com a interlocução com os autores deste número. Boas leituras!

*Eduardo Nunes
Luís Geraldo Guimarães
Katiuscia Santos*

SUMÁRIO

ESCOLA E COMUNIDADE: SABERES E PRÁTICAS NA CONSTRUÇÃO DA CIDADANIA	8 - 19
Rosângela Costa Soares, José Cláudio Rocha	
REFLEXÕES E IMPLICAÇÕES SOBRE A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS, O MUNDO DO TRABALHO E AS “NOVAS” COMPETÊNCIAS PARA OS JOVENS E ADULTOS TRABALHADORES	20 - 32
Madryracy Ferreira Coutinho Medeiros Ovídio, Antonio Amorim	
A GESTÃO TERRITORIAL DA EDUCAÇÃO NO BRASIL: INDEFINIÇÕES E TENSÕES INTERFEDERATIVAS ENTRE O PÚBLICO E O PRIVADO	33 - 49
Maura da Silva Miranda e Maria Couto Cunha	
A EDUCAÇÃO AMBIENTAL E GESTÃO DO PROJETO DE ASSENTAMENTO AGROEXTRATIVISTA SÃO FRANCISCO	50 - 62
Luís Geraldo Leão Guimarães, Eduardo José Fernandes Nunes e Avelar Luiz bastos Mutim	
TEXTOS E METATEXTOS DE OSWALDO DE CAMARGO, LUIZ SILVA – CUTI E MÁRCIO BARBOSA PARA ENEGRECER OS MODOS DE SABER	63 - 80
Simone de Jesus Santos	
EDUCAÇÃO INCLUSIVA OU MAIS UM GUETO? Pesquisa participativa (diário de campo) em uma escola só para gays no Brasil	81 - 92
Renan Antônio da Silva	
MEMÓRIA E HISTÓRIA DE VIDA DE TRÊS MULHERES E O PAPEL SOCIO-HISTÓRICO NA CONSTRUÇÃO DA COMUNIDADE TABUA EM GUANAMBI-BA	93 - 111
Alane da Silva Costa Nogueira, Priscila Teixeira da Silva	
POLÍTICA E GESTÃO EDUCACIONAL NA LICENCIATURA: BIBLIOGRAFIA BÁSICA E CONTEÚDO	112 - 131
Selma dos Santos	
ESCOLA FAMÍLIA AGRÍCOLA: HISTÓRIAS CONSTRUÍDAS A PARTIR DE UMA IDEIA	132 - 153
Gilmar Vieira Freitas	
VARIAÇÃO LINGUÍSTICA NOS LIVROS DIDÁTICOS DE LÍNGUA PORTUGUESA DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS	154 - 168
Katiuscia da Silva Santos	
GESTÃO DO PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO E OS SENTIDOS DA PRÁXIS DE FORMAÇÃO NA ESCOLA	169 - 181
Patrícia Rosas Porto	
EDUCAÇÃO E PARTICIPAÇÃO: TENDÊNCIAS E CAMINHOS PARA UMA GESTÃO DEMOCRÁTICA	182 - 192
Nadja da Cruz Silva	
A CULTURA CIRCENSE COMO ELEMENTO CULTURAL DE FORTALECIMENTO DA EDUCAÇÃO DO CAMPO	193 - 208
Edilene Jesus Souza Santana Souza e Reinaldo Alves de Santana	

ESCOLA E COMUNIDADE: SABERES E PRÁTICAS NA CONSTRUÇÃO DA CIDADANIA

Rosangela Costa Soares¹

José Cláudio Rocha²

Resumo:

Este artigo resulta de uma pesquisa sobre a relação entre sociedade civil e Estado, apresentando o processo histórico das lutas populares pelo direito à educação básica, empreendidas pelos moradores de um bairro da periferia de Salvador, Bahia, entre os anos de 1970 a 2016. Teve como objetivo compreender como a escola, fruto dessas lutas, se articulou com as instituições do bairro para a construção do Plano de Ação da Escola em Educação em Direitos Humanos. Tratou-se de um estudo qualitativo, fundamentado na proposta de Educação Dialógica formulada por Freire (2015) em consonância com a pesquisa-ação e o *Design-Based Research*. Concluímos que o diálogo sobre práticas educativas valoriza a complexidade da relação escola e comunidade local, para que na tensão diária e no confronto das disputas, possamos construir conhecimentos que valorizem os sujeitos, suas histórias, sua comunidade.

Palavras-chave: Direito à Educação. Participação. Educação em Direitos Humanos.

ABSTRACT

This article results from a research on the relationship between civil society and the State, presenting the historical process of popular struggles for the right to basic education, undertaken by residents of a neighborhood in the outskirts of Salvador, Bahia, between 1970 and 2016. It has as an objective to understand how the school, fruit of these struggles, articulated with the institutions of the neighborhood for the construction of the Plan of Action of the School in Education in Human Rights. It was a qualitative study, based on the proposal of Dialogical Education formulated by Freire (2015) in consonance with action research and Design-Based Research. We conclude that the dialogue on educational practices values the complexity of the relationship between school and local community, so that in the daily tension and confrontation of disputes, we can build knowledge that values the subjects, their stories, their community.

Keywords: Right to education. Participation. Education in Human Rights.

¹ Mestre em Gestão e Tecnologias Aplicadas à Educação pela Universidade do Estado da Bahia. Membro do Centro de Referencial em Desenvolvimento e Humanidades – UNEB. E-mail: rosacsoares.2018@gmail.com

² Professor titular da UNEB; Professor permanente dos Programas de Pós-Graduação GESTEC, DMMDC e PROFNIT; Coordenador do Centro de Referência em Desenvolvimento e Humanidades – UNEB; jrocha@uneb.br

Estudar a relação entre sociedade e Estado, representada pelos movimentos sociais e a escola, demonstra a possibilidade de revelar saberes e práticas sociais construídos no interior da comunidade, dos sentidos atribuídos a luta pela moradia, pela educação e por melhores condições de vida.

Desse modo, busca-se mostrar neste artigo o processo de construção do Plano de Ação da Escola em Educação e Direitos Humanos, parte integrante do trabalho de conclusão de curso do Programa de Pós-Graduação em Gestão e Tecnologias Aplicadas à Educação (GESTEC) em parceria com o Centro de Referência em Desenvolvimento e Humanidades (CRDH), ambos vinculados a Universidade do Estado da Bahia (UNEB) e de instituições governamentais e não governamentais localizados em um bairro da periferia de Salvador, Bahia.

Cabe destacar que o referido Plano é resultado do desenvolvimento de processos metodológicos participativos e colaborativos. Para tanto, utilizamos linguagens e materiais pedagógicos contextualizados com a realidade local, além de relacionar aspectos da prática dialógica, da gestão democrática da escola pública e do respeito as diversidades. Dimensões presentes nas no Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH) aprovado em 2007.

Nas seções seguintes apresentamos a construção do projeto “Saramandaia, Território de luta e resistência: diálogo entre a escola e comunidade” construído com base no estudo de caso sobre a participação dos movimentos sociais na luta pelo direito à educação básica em Saramandaia, bairro da periferia de Salvador, onde foi abordado o surgimento do bairro e o processo de luta dos moradores junto à Prefeitura para a construção da primeira escola na localidade.

Metodologia

A metodologia aplicada buscou implantar uma ação por parte dos sujeitos implicados no problema sob observação (THIOLLENT, 2011, p. 21), a partir da metodológica da Abordagem Baseada em Direitos (ABD) articuladas com as técnicas da pesquisa-ação (ROCHA, 2016).

Conforme, Rocha (2016, p.81) as metodologias de pesquisa emancipatórias como o *Right-Based Approach (RBA)* ou Abordagem Baseada em Direitos contribuem para a difusão

do conhecimento e para formação de uma cultura de respeito e promoção dos Direitos Humanos. Ainda de acordo com o autor:

[...] a *RBA* é uma estratégia utilizada por Agências Multinacionais, ONGs, Institutos de pesquisa e Universidades para efetivar o direito humano ao desenvolvimento sustentável, mas também para desenvolver projetos de pesquisa aplicada e extensão em direitos humanos ou que tragam em seu bojo preocupações com a cidadania. (ROCHA, 2016, p. 93)

Assim, foi possível a articulação dialógica entre a unidade de ensino e as diferentes instituições atuantes no bairro para a construção coletiva do plano de ação da escola em Educação em Direitos Humanos (EDH), tendo como objetivo reconhecer o papel estratégico entre educação escolar e Direitos Humanos no contexto comunitário.

Nesse horizonte, na fase inicial desse estudo, apresentamos a proposta de trabalho e o levantamento das dificuldades relacionados a interação entre a escola e comunidade local ou externa: a) a comunidade escolar não conheciam a história do bairro; b) a comunidade escolar não conhecia o processo de luta dos moradores que levou a construção da escola; d) o trabalho da escola pouco dialogava com o trabalho realizado pelos movimentos sociais do bairro.

Dessa forma, organizamos as informações por dimensão e, a seguir, apresentadas as expectativas prioritárias para formulação dos temas. Um: desconhecimento da história do bairro; dois: desconhecimento do processo de construção da escola. Três e último: dificuldade de integração entre Escola, famílias e comunidade local.

Essas foram as questões que justificaram a escolha do tema e nos direcionaram a pensar: como a escola pode reconfigurar o seu papel dentro de uma comunidade e estabelecer relação com seu entorno?

Apoiados neste questionamento trouxemos como objetivo geral investigar como ocorre o processo de mobilização entre a escola e as instituições do bairro de Saramandaia na promoção do diálogo interinstitucional sobre práticas educativas voltadas para garantia e defesa dos Direitos Humanos.

Vale ressaltar que tal proposta, para ser coerente deve fundamentar-se nos objetivos e princípios da EDH e em uma concepção progressista de educação, perpassando por todos os níveis de ensino e áreas do conhecimento, adequando-se as diferentes faixas etárias e níveis de compreensão dos sujeitos envolvidos no processo educativo.

Dessa forma, realizamos três seminários (THIOLLENT, 2011). O primeiro, com a equipe gestora, onde adequamos o projeto à realidade da escola. O segundo, com base na avaliação feita pelos educandos e instituições participantes, estruturamos as oficinas temáticas

denominadas Rodas de Conversa em referência ao “círculo de cultura” de Freire (2015), espaços em que:

[...] não se ensina, aprende-se em reciprocidade de consciências; não há professor, há um coordenador, que tem por função dar as informações solicitadas pelos respectivos participantes e propiciar condições favoráveis à dinâmica do grupo, reduzindo ao mínimo sua intervenção direta no curso do diálogo. (FREIRE, p. 2015 p.6)

No terceiro e último seminário, avaliamos os encontros, apontando as dimensões a serem incluídas no Plano de Ação da Escola em Educação e Direitos Humanos. A seguir apresentamos a síntese das Rodas de Conversa realizadas em parceria com a escola, famílias, grupos culturais e instituições do bairro e a proposta do Plano de Ação da Escola de Educação em Direitos Humanos.

Rodas de conversa: potencializando o trabalho educativo

A primeira Roda de Conversa articulou o aspecto lúdico ao trabalho voltado para a construção da cidadania com atividades em que o educando era estimulado a compartilhar sua história, sua relação no ambiente doméstico, escolar e comunitário. Depois das produções, solicitamos que os educandos apresentassem aos colegas.

Por meio dessa atividade compreendemos como os educandos percebem os problemas que afligem o bairro em que moram: falta de saneamento básico e infraestrutura; alto índice de violência; falta de assistência à saúde; ausência de áreas de lazer. Mas, quando perguntados como é Saramandaia, todos afirmaram que é um lugar bonito, demonstrando o aspecto afetivo entre eles e a comunidade.

Neste horizonte, Campos (2012) afirma que o trabalho educativo deve partir da história de vida, da formação familiar e comunitária dos educandos “[...] o direito à identidade, além de compreender o direito a um nome, à nacionalidade e às relações familiares, abrange aspectos mais amplos ligados à identidade cultural” (CAMPOS, 2012, p. 40), sendo o ponto de partida do trabalho educativo em direitos humanos.

A segunda Roda de Conversa contou com a exibição do documentário, *Retalhos: A Memória Viva de Saramandaia*, contemplado pelo edital *Comunica Diversidade* do Ministério da Cultura (MinC), produzido por Lúcio Lima, cineasta, ator e morador do bairro.

Conforme Lúcio Lima:

[...] Retalhos narra as memórias afetivas e uma comunidade na fala do menino Emerson Almeida e seu sonho de levar o nome de Saramandaia ao mundo através da arte circense. Nos traços do grafiteiro Thito Lama, que desenha e canta os males sociais servindo de exemplo e alertando os jovens da comunidade. E na sabedoria ancestral do Sr. Armandio, um dos moradores mais antigos do bairro que ainda mostra a lucidez necessária para conduzir Saramandaia para novas conquistas.

Acreditamos que o estudo da história da comunidade de pertencimento permite a construção de bases para a inserção em contextos coletivos e a percepção do indivíduo como pertencente a um grupo social com características, memórias e histórias próprias.

Após a exibição do documentário, Lúcio Lima respondeu às perguntas dos educandos e contou sua trajetória profissional iniciada no grupo de teatro da igreja do bairro até ser protagonista e diretor de filmes.

Retalhos, além de mostrar a história de Saramandaia, trouxe para a Roda de Conversa a discussão sobre o direito que a criança e adolescente têm à cultura, informação, lazer, esportes, diversões, espetáculos e produtos e serviços que respeitem sua condição peculiar de pessoa em desenvolvimento (BRASIL, 1990).

Contudo, o reconhecimento constitucional de tais direitos, não garante o acesso de crianças e jovens das classes populares à cultura, lazer e esporte, daí a relevância do trabalho realizado pelos grupos culturais e instituições de Saramandaia na promoção desses direitos.

Na terceira Roda de conversa foi exibido o documentário “Saramandaia existe” produzido pelo Grupo de Pesquisa Lugar Comum vinculado a Faculdade de Arquitetura da Universidade Federal da Bahia (FAUFBA), com o objetivo de analisar os impactos causados na comunidade em decorrência da construção da Via Expressa Linha Viva. De acordo com a professora Ana Fernandes, coordenadora do Lugar Comum, a proposta do vídeo é tornar a comunidade visível no debate atual e impedir que ela seja esquecida pelos órgãos públicos.

Na ocasião foram discutidas as ações realizadas pelas associações de moradores e grupos culturais de Saramandaia junto ao Estado para que o bairro não seja afetado com a construção do Projeto Linha Viva. Em seguida, os pesquisadores e estudantes da Faculdade de Arquitetura da UFBA apresentaram o Projeto da Praça de Saramandaia, conquistada pelos moradores como compensação dos impactos causados pelo empreendimento Horto Bela Vista.

O emprego dos termos favela, periferia, comunidade e subúrbio também foram debatidos na Roda de Conversa. Neste momento os estudantes realizaram várias perguntas, demonstrando interesse pela discussão. Para finalizar o encontro, o Grupo apresentou o mapa

do bairro, a maquete e o projeto da praça, elaborado em parceria com os moradores, que será construída próxima a escola.

Na quarta Roda de Conversa, para além dos muros da escola, contou com a outra da escola municipal da comunidade, localizada em frente à escola pesquisada, embora estejam tão próximas e sejam da mesma rede de ensino, não verificamos atividades pedagógicas e formativas entre as duas instituições.

Por isso, propomos que as equipes gestoras desenvolvessem atividades que envolvessem os educandos das duas escolas. Como estávamos no mês de novembro, mês dedicado à reflexão sobre a luta, a resistência e a conquista da população negra do Brasil, escolhemos o dia 20 de novembro para realizar a ação conjunta.

Cada escola ficou responsável por planejar e produzir atividades referentes ao Dia da Consciência Negra e expor para visitação da comunidade além dos trabalhos de artes plásticas, apresentações de poesias pelos estudantes, cartazes e coreografias de músicas de valorização da cultura negra.

Segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais (2013), o ambiente educacional promotor da Educação em Direitos Humanos deve considerar a educação como processo de interação da experiência pessoal e coletiva.

[...] trata-se de um processo que se recria e se reelabora na intersubjetividade, nas vivências relações dos sujeitos, na relação como meio ambiente, nas práticas pedagógicas e sociais do cotidiano e nos conflitos sociais, constituindo-se, assim, num modo de orientação e condução da vida. (BRASIL, 2013, p. 524)

A vivência da EDH possibilita o desenvolvimento, a socialização, a formação ética dos sujeitos, através do enfrentamento dos preconceitos e discriminações. Sob esta perspectiva, promover práticas de interação entre instituições, além de criar um ambiente rico em trocas de experiências, também é gerador de processos inovadores de ensino-aprendizagem.

No campo educacional a inclusão da temática afro-brasileira e África no currículo escolar é uma conquista dos movimentos sociais, principalmente do movimento negro, que, no exercício da cidadania, se organizaram e reivindicaram reparação e reconhecimento de sua importância na história política e social brasileira.

O Projeto Arte Consciente mediou a quinta Roda de conversa, apresentando o trabalho que realiza com crianças e jovens de Saramandaia como forma de combate à violência e a prevenção do uso de drogas. Formado a partir de um grupo de jovens nascidos na comunidade,

o Projeto atende 200 crianças e jovens de 7 a 21 anos em oficinas de percussão afro-brasileira, artes circenses, dança, capoeira, boxe e grafite. Conforme Antônio Marcos, um dos fundadores do projeto:

[...] nossa missão é preparar pessoas para a vida, ensinando não apenas arte, mas princípios de cidadania, convivência e respeito. Para isto, oportunizamos atividades educativas e artísticas que promovam o exercício da cidadania de forma consciente.

Assim, além do Projeto Arte Consciente, o bairro conta com duas escolas comunitárias destinadas a educação infantil, a Fundação Cidade Mãe, instituição municipal, que oferece cursos de artes plásticas, capoeira, dança, artesanato e informática, o grupo de teatro coordenado por Lúcio Lima; o grupo de hip-hop constituído por ex-alunos da escola, a Associação dos Moradores de Saramandaia que realiza um trabalho de educação ambiental com os moradores.

As diferentes práticas educacionais, esportivas e culturais existentes no bairro revelam a diversidade de grupos e instituições preocupados em oferecer condições necessárias para inclusão social dessa população.

A sexta e última Roda de Conversa ocorreu em 17 de dezembro de 2015, no salão da Fundação Cidade Mãe, toda a Escola e comunidade local se mobilizaram para o encerramento do projeto. Foi um momento de apresentar as produções dos educandos e de mostrar que é possível realizar um trabalho integrado entre escola e comunidade, através da instauração de espaços de debates, análises de propostas, encaminhamentos e acompanhamentos de ações.

Formar para e em Direitos Humanos implica promover metodologias participativas que despertem nos educandos autonomia, criatividade e novas descobertas, abrindo-lhes novos horizontes de expectativa. Dessa forma, foi possível integrar atividades de sala de aula e preparar o ambiente escolar aos temas do projeto. Isto demandou dos docentes e da coordenação pedagógica um trabalho de pesquisa primoroso, que foi desde a seleção de textos a produções artísticas.

Outro ponto que merece destaque foi o envolvimento das famílias na produção e acompanhamento das ações. Os pais e responsáveis abraçaram o entusiasmo das crianças e adolescentes, proporcionando os meios materiais para a produção dos trabalhos, além de permitirem a presença dos estudantes nos ensaios das coreografias.

Resultados e discussões

A análise dos registros produzidos pelos educandos, equipe gestora, professores, funcionários, famílias e instituições do bairro, durante o Projeto Saramandaia, Território de Luta e Resistência: Diálogo entre Escola e Comunidade possibilitou uma ampla discussão sobre a necessidade de articulação entre a comunidade escolar e local.

A gestão da escola demonstrou interesse em se aproximar das famílias e da comunidade, trazendo para o espaço escolar o diálogo o cotidiano da comunidade, segundo a proposta de Paulo Freire (2015), na perspectiva da prática dialógica, em que o diálogo é uma exigência existência e a palavra o resultado radical entre ação e reflexão (FREIRE, 2015, p. 109).

Durante as etapas do projeto, identificamos como a equipe gestora encaminhou a mobilização, que ações priorizaram e como respondeu às demandas da comunidade. Ao analisar as atividades com os educandos na produção das atividades em sala de aula e as Rodas de Conversa, identificamos a base do trabalho coletivo entre a escola e comunidade de pertencimento, prática dialógica e a gestão democrática. Para isto, selecionamos algumas falas dos sujeitos envolvidos no projeto, bem como recortes de atas e relatórios feitos pelo CRDH que identificassem a estreita relação entre gestão democrática e prática dialógica.

[...] A escola precisa ser viva. Um espaço de trocas com a comunidade. O nosso papel enquanto educadores é formar cidadãos, assim, nosso aluno perceberá que tudo que a escola ensina ele vai utilizar lá fora, na vida. (GESTORA1)

[...] eu não sabia que em Saramandaia tinha tantas instituições atuantes na defesa dos direitos das crianças e adolescentes. Nós precisamos nos conhecer melhor e articular nosso trabalho. (GESTORA 2)

Na fala de uma das integrantes da equipe gestora percebemos a preocupação da Escola em articular a prática educativa à realidade social dos educandos. Embora, não tenhamos percebido a efetiva atuação das famílias e das instituições locais na construção do Projeto Político-Pedagógico e no Conselho Escolar.

Para, Bordignon e Gracindo (2011), autores que debatem gestão da escola da pública “[...] a participação e compromisso não se referem apenas a comunidade interna, mas devem buscar alianças com a comunidade externa, a quem a escola serve e pertence efetivamente, promovendo a cooperação interinstitucional” (BORDIGNON; GRACINDO, 2011, p. 171).

Os autores também destacam que a autonomia para ser duradoura deve ser conquistada, não oferecida institucionalmente.

Assim, a participação comunitária tem o papel de democratizar a educação, através do diálogo entre todos os sujeitos envolvidos direta e indiretamente no processo educativo: equipe gestora, professores, funcionários, aluno, família e comunidade. Entretanto, Freire (2014) nos alerta para o fato de que democratizar a educação no Brasil não é uma tarefa fácil, pois, continuamos submersos em uma tradição autoritária, promotora de práticas excludentes que desqualifica o conhecimento e a voz do povo.

[...] um maior nível de participação democrática dos alunos, dos pais, da **[comunidade local]**, de uma escola que, sendo pública, pretende ir tornando-se popular, demanda estruturas leves, disponíveis à mudança, descentralizadas que viabilizem, com rapidez e eficiência, a ação governamental. (FREIRE, 2014, p. 88, grifo nosso)

Essas considerações formuladas por Freire (2014) referem-se à participação como responsabilidade de todos, comunidade escolar e local, tendo o conselho Escolar como espaço de diálogo e ações voltadas para resolução de problemas e melhoria da qualidade do ensino.

[...] democratizar o poder, reconhecer o direito de voz aos alunos, às professoras, diminuir o poder pessoal das diretoras, criar instâncias novas de poder com os Conselhos de Escola, deliberativo e não apenas consultivo e através dos quais, num primeiro momento, pais e mães ganhassem ingerência nos destinos da escola de seus filhos; num segundo momento, esperamos, é a própria **[comunidade local]** que tendo a escola como algo seu, se faz igualmente presente na condução da política educacional da escola. (FREIRE, 2014, p. 87, grifo nosso)

Uma vez reconhecida a relevância do trabalho coletivo entre escola e comunidade, buscamos a fala das lideranças comunitárias sobre o papel da escola para a comunidade de Saramandaia:

[...] acho que a escola tem um papel muito importante porque é o lugar onde recebe as demandas, pais, professores e funcionários. É um lugar onde vivencia o cotidiano da comunidade como também é um lugar onde as informações circulam. As questões que aparecem lá são discutidas lá ou escapam para outros espaços do bairro, onde não necessariamente a gente alcançaria. (LÍDERANÇA 6)

[...] a escola tem esse papel de troca, de aprendizado, de suscitar a discussão de direitos que pouco chega as pessoas das classes populares. (LÍDERANÇA 6)

[...] a escola tem que se aproximar da comunidade para entender o aluno que tem. (LÍDER COMUNITÁRIO 7)

[...] trabalhar em parceria com a escola é uma forma de conseguir promover esse diálogo e construir uma relação com a comunidade. (LIDERANÇA COMUNITÁRIA 4)

As reflexões acima indicam que as ações educativas entre escola e comunidade devem fazer parte do cotidiano escolar, estando presentes no Projeto Político-Pedagógico e Conselho Escolar, além de aproximar a escola do contexto social do educando. As escolas dos bairros empobrecidos são importantes canais de difusão do conhecimento, experiências e reflexões sobre as questões que atingem a comunidade, facilitando a construção de uma rede colaborativa.

Dessa forma, o Plano de Ação da Escola em Educação em Direitos Humanos – Saramandaia, Território de Luta e Resistência: Diálogo entre a Escola e Comunidade, construído com a participação da comunidade escolar e as instituições do bairro, pretende constituir-se em um plano referência para apoiar, fortalecer e aproximar práticas educativas em Direitos Humanos e formação para cidadania, além de subsidiar a elaboração e execução de ações interinstitucional.

Finalmente, ressaltamos que os temas e os procedimentos utilizados neste projeto são uma das muitas possibilidades da prática educativa, seja do tema, seja da ação em questão. Espera-se, inclusive que cada comunidade escolar, faça adequações, no intuito de atender às especificidades de sua realidade.

Considerações finais

Diante do exposto, retornemos a questão inicial: como se mobiliza a escola na promoção do diálogo interinstitucional sobre práticas educativas que assegurem o reconhecimento da história da comunidade de Saramandaia na luta, conquista e defesa do direito à educação?

Com base nas sistematizações do conjunto de evidências encontradas em campo e também a partir do aporte teórico apresentou-se algumas trilhas sobre a importância do

diálogo interinstitucional sobre práticas educativas entre escola e comunidade local que assegurem a formação para cidadania e para a Educação em Direitos Humanos.

Ficou evidenciado que as especificidades de cada comunidade determinam o método de abordagem que deve ser aplicado na construção do plano de ação da escola, todavia, existem pontos em comum que devem ser levados em consideração no momento do planejamento das ações.

Primeiro, um arcabouço teórico alicerçado na prática dialógica, na gestão democrática da escola pública e no respeito às diversidades. Segundo, o reconhecimento e fortalecimento de experiências que explorem a criação de espaços de diálogos sobre o conhecimento produzido pela comunidade de pertencimento da escola e o currículo escolar.

Acrescentamos que as discussões ocorridas no Centro de Referência em Desenvolvimento e Humanidades foram fundamentais para a compreensão da importância do tema como forma de conquista de direitos e criação de espaços de diálogos voltados para a construção dos processos socioeducativos capazes de valorizar as singularidades da comunidade, sua constituição e identidade.

Para tal, o estudo considerou a relevância da pesquisa como um dos pilares da construção do conhecimento em sua relação com o sujeito histórico. Não podemos desvincular a historicidade, o compromisso político e ético da escola na construção dessas dimensões, bem como a necessidade de intervenção.

Afinal, Paulo Freire nos ensina que a utopia enquanto ato de denunciar a sociedade naquilo que ela tem de desumano e enquanto ato de anunciar uma sociedade mais justa e igualitária. Nesse veio, anunciar e denunciar são utopias. Nossa ação enquanto educadores comprometidos com a formação política das comunidades nas quais exercermos nosso trabalho deve contribuir para formar seres humanos que sonhem e busquem uma sociedade justa, transformadora, humanizada.

Finalmente, esperamos ter conseguido demonstrar que a articulação da Escola com a comunidade local é o produto de uma postura política refletida no trabalho da comunidade escolar e local.

REFERÊNCIAS

BORDIGNON, G.; GRACINDO, R. V. Gestão da educação: o município e a escola. In: FERREIRA, N. S. C.; AGUIAR, M. A. S. (orgs.). **Gestão da educação: impasses, perspectivas e compromissos**. 8 ed. São Paulo, Cortez, 2011.

BRASIL. **Estatuto da criança e do adolescente**: Lei federal nº 8069, de 13 de julho de 1990. Rio de Janeiro: Imprensa Oficial, 2002.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**: Brasília, 2013.

BRASIL. Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos**: 2008. Brasília: Secretaria Especial de Direitos Humanos, 2008.

CAMPOS, H. G. **A história e a formação para a cidadania nos anos iniciais do ensino fundamental**. São Paulo: Saraiva, 2012.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

FREIRE, P. **Política e educação**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

MATTA, A. E. R; ROCHA, J. C. (Orgs.). **Cognição**: aspectos contemporâneos da construção e difusão do conhecimento. Salvador: EDUNEB, 2016.

THIOLLENT, M. **Metodologia de pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez, 2011.

REFLEXÕES E IMPLICAÇÕES SOBRE A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS, O MUNDO DO TRABALHO E AS “NOVAS” COMPETÊNCIAS PARA OS JOVENS E ADULTOS TRABALHADORES

Madryracy Ferreira Coutinho Medeiros Ovídio¹
Antonio Amorim²

RESUMO

Este estudo é o resultado de uma pesquisa realizada com os alunos do Ensino Fundamental noturno da Educação de Jovens e Adultos (EJA), com o intuito de investigar o mundo do trabalho e as novas competências exigidas aos jovens e adultos trabalhadores. Nesse sentido, mediante pesquisa de campo realizadas na escola, levantamos a seguinte questão: A Educação de Jovens e Adultos deveria se enquadrar as novas competências exigidas no mundo do trabalho, uma “educação para o mercado de trabalho”, uma preparação para o trabalho nos moldes previstos no modelo de produção capitalista, um trabalho que, para os trabalhadores é um trabalho marcado pela exploração, segmentação e exclusão? Desse modo, tratou-se de recolher e analisar a opinião de jovens e adultos trabalhadores, do Ensino Fundamental da Escola Maria Áurea Pimentel Ferreira (EMAPF), sobre as competências exigidas para ingressar e/ou permanecer no mundo do trabalho.

Palavras-chave: Educação de jovens e adultos. Competências. Mundo do trabalho.

ABSTRACT

This study is the result of a survey conducted with the elementary students Nocturne of adult and youth education (EJA), in order to investigate the world of work and the new skills required for young and adult workers. In this sense, through field research carried out in school, we raised the question of the education of young people and Adults should fit the new skills required in the world of work, an "education to the labour market", a preparation for the work in the manner provided for in the model of capitalist production, a work that, for workers is a work marked by exploitation and alienation? Thus, it was collect and analyse the opinion of young and old workers, elementary school Maria Áurea Pimentel Ferreira (EMAPF), about the skills required to enter and/or remain in the world of work.

Keywords: adult and youth education; competences; World of t.

¹ Doutoranda do Programa de Pós-Graduação da Universidade do Estado da Bahia. Professora Orientadora de Pesquisa e Estágio do Departamento de Educação, UNEB/Campus XI/Serrinha. Docente da EJA da Escola Maria Áurea Pimentel Ferreira E-mail: madryrcoutinho@hotmail.com

² Doutor em Psicologia pela Universidade de Barcelona-Espanha. Professor Adjunto do Programa de Pós-Graduação MPEJA e do Departamento de Educação da Universidade Estadual da Bahia (UNEB). E-mail: antonioamorim52@gmail.com

Introdução

Este estudo é o resultado de uma pesquisa realizada com os alunos do Ensino Fundamental noturno da Educação de Jovens e Adultos (EJA), da Escola Maria Áurea Pimentel Ferreira, da Rede Municipal de Ensino, do Município de Serrinha/BA. Aborda a nossa preocupação com a Educação de Jovens e Adultos, o mundo do trabalho e as competências exigidas aos jovens e adultos para ingressarem e/ou permanecerem no mundo do trabalho.

Diante dessa questão, o artigo foi concebido a partir do questionamento: A Educação de Jovens e Adultos deveria se enquadrar as competências exigidas no mundo do trabalho, uma “educação para o mercado de trabalho”, uma preparação para o trabalho nos moldes previstos no modelo de produção capitalista, um trabalho que, para os trabalhadores é um trabalho marcado pela exploração, segmentação e exclusão?

Para responder a essas questões recorreu-se a pesquisa de campo na Escola Maria Áurea Pimentel Ferreira, buscou-se fundamentação nos referenciais de Deluiz (2001), Machado (1998), Movilla (2007), Ramos (2002), entre outros.

O objetivo foi investigar o mundo do trabalho e as competências exigidas aos jovens e adultos trabalhadores, a fim de requer que sejam repensados os perfis profissionais, os processos de formação nos âmbitos das escolas, a organização do sistema escolar e sua relação com o mundo do trabalho, a formação dos trabalhadores dentro e fora da escola.

A pesquisa de campo foi feita através de entrevistas semiestruturadas com um roteiro medianamente estruturado, com o objetivo de obter informações sobre a visão dos estudantes da Escola Maria Áurea Pimentel Ferreira (EMAPF) sobre as competências exigidas aos jovens e adultos para ingressarem e/ou permanecerem no mundo do trabalho e buscar compreender e descrever, a partir da perspectiva dos estudantes participantes, qual a contribuição da EJA para a sua inserção no mundo do trabalho. A escolha dos sujeitos participantes da pesquisa foi direcionada para garantir visões diferenciadas sobre o tema em questão.

Os principais resultados obtidos combinando as leituras e os estudos teóricos com a pesquisa de campo realizada na escola, referem-se às reais possibilidades e dificuldades de se construir democraticamente uma proposta que articule educação e trabalho, superando as contradições da sociedade capitalista e contribuindo para a reflexão e a autonomia dos estudantes trabalhadores em diferentes cenários do mundo do trabalho, intervindo nas relações

de trabalho, de sociedade e contrapondo-se as ideias subordinadas a racionalidade econômica dominante.

O trabalho encontra-se estruturado em partes, sendo elas: o percurso da investigação, o mundo do trabalho e as competências exigidas para os trabalhadores, o paradigma da competência no contexto educacional - Os resultados do estudo de campo e, por último, as considerações finais.

O percurso da investigação

Para atender os objetivos da investigação nos cabe detalhar inicialmente o lócus onde foi realizada a pesquisa.

O município de Serrinha está localizado no semiárido baiano, distante cerca de 180 km da capital do estado. Possui população de 76.722 mil habitantes (IBGE, CENSO, 2010) que se divide em espaços rurais e urbanos. Conta com uma rede própria de ensino, formada por cento e quarenta e seis estabelecimentos de ensino, sendo cento e dezessete escolas municipais, onze estaduais e dezoito privadas.

Escolhemos para a pesquisa uma escola dessa rede municipal: Escola Maria Áurea Pimentel Ferreira, que trabalha com a EJA desde a sua instalação em 2006, mantida pelo poder público municipal, administrada pela Secretaria de Educação e Cultura (SEC), nos termos da legislação em vigor. Tanto os estudantes, como a comunidade participam das atividades realizadas na EJA. É uma escola que se preocupa com os sujeitos da EJA, motivando-os para participarem do processo de construção do conhecimento. Com relação à estrutura física possui: 11 salas de aulas, laboratório de informática, laboratório de Ciências, biblioteca, uma quadra coberta. Na EJA o processo educativo é distribuído em etapas, ofertadas em cinco dias da semana, com duração média de três horas e, conta com quatro turmas do Ensino Fundamental II.

O corpo docente, pós-graduado, na sua maioria com mais de 15 anos de experiência na EJA, inspira confiança nos educandos e na comunidade. O grupo de servidores da escola na EJA é formado por: Uma diretora, uma vice-diretora, um secretário, um agente administrativo, um porteiro, dois vigilantes, uma merendeira, um professor e 06 professoras.

Os sujeitos da investigação, são jovens e adultos, na faixa etária entre 15 a 50 anos de idade, são pessoas que tiveram no seu passado um direito violado por não poder frequentar a escola na idade certa. A maioria dos estudantes são jovens, do sexo masculino, negros, de

baixa renda e trabalhadores que vão direto do trabalho para a escola. Esses sujeitos possuem trabalho informal e atuam como: Funcionárias do lar, gesseiro, vendedor ambulante, diarista, pedreiro, ajudante de pedreiro, funcionários da fábrica de calçados e dos ateliês de calçados e almejam alcançarem melhores postos de trabalhos, sobretudo nas fábricas e ateliês de calçados presentes no bairro, buscando um futuro mais promissor, com melhor qualidade de vida para eles próprios e sua família. Essa realidade faz parte da conjuntura da EJA/Noturno e estabelece uma dinâmica singular na escola.

Para a coleta de dados, foi utilizada a entrevista que se tornou nosso principal instrumento no diálogo com os interlocutores. Ludke e André (1986), consideram a entrevista como uma conversa com objetivos e estratégias bem definidas, cuja natureza pode ser individual ou coletiva. De modo geral, as entrevistas podem ser estruturas, semiestruturadas ou nãoestruturadas. Optamos por realizar entrevistas semiestruturadas, pelo fato dessas permitirem o entrevistador esclarecer dados, ou seja, manter um diálogo com o entrevistado e deixá-los livres para desenvolverem as questões da maneira que desejarem. Dessa forma, apresentamos aos entrevistados questões previamente elaboradas, mas com reserva de espaço para conversa livre, respeitando o entrevistado, sua cultura e seus valores. A respeito do objetivo da entrevista, Minayo (2010, p. 64)), ressalta que “ela tem o objetivo de construir informações pertinentes para um objeto de pesquisa, e abordagem pelo entrevistador, de temas igualmente pertinentes com vistas a este objetivo”. Portanto, ela demanda por parte do entrevistador uma capacidade de escuta atenta no tocante aos temas e ao universo de informações.

Resumidamente, dois momentos foram definidos para coleta de dados: Primeiramente, entrevistamos os estudantes jovens e, em segundo momento, entrevistamos os estudantes adultos, todos tiveram que responder as mesmas questões. Dividimos em dois grupos para que os mais experientes não influenciassem os mais jovens em suas respostas. Convém esclarecer que os estudantes jovens e os adultos em momento algum, verbalizaram ou insinuaram resistência quanto a concessão das entrevistas. Quanto a escolha dos estudantes jovens e adultos para realização das mesmas, optamos por selecionar os que já estavam trabalhando e tinham no mínimo um ano de experiência. Tivemos também a preocupação de ficarmos atentos ao sexo, para não incorrer no risco de selecionarmos predominantemente um sexo, em detrimento do outro. Os entrevistados serão identificados por EJ (Estudante jovem) 1... 5 e EA (Estudante Adulto)1...5, sempre que se utilizar as opiniões fornecidas nas entrevistas por eles, evitando-se, assim, identificações pessoais.

As formas de registros incluíram gravações de áudio e notas de campo que foram negociadas com os entrevistados e autorizados por eles. Depois, transcrevemos os depoimentos para facilitar na interpretação dos dados. Quando de sua análise, procurou-se estabelecer comparações quanto as afirmações expressas verbalmente e as discussões atuais sobre o mundo do trabalho, as competências exigidas para os trabalhadores e o paradigma da competência no contexto educacional.

O mundo do trabalho e as competências para os trabalhadores

Nas últimas décadas a temática competência ganhou destaque num contexto de desestabilidade do Estado do bem-estar social e dos direitos sociais garantidos por este, como, saúde, emprego, estabilidade, educação, moradia, direitos trabalhistas e redução da regularidade das relações de trabalho. Para Ramos (2002, p. 253), “A ética profissional inspirada por essa noção baseia-se, então, na adaptação individual a essas mudanças(...)”

O mundo empresarial defende a ideia de que a posição ocupada no mercado de trabalho é determinada pela sua competência, apresentando a mesma como a oportunidade de inserção, permanência ou reinserção num mercado de trabalho em constante metamorfose.

Para Bourdieu e Wacquant (2004), surge um novo imperialismo simbólico com a utilização de termos como, globalização, flexibilidade, competência, exclusão, nova economia, entre outros com a pretensão de (re)construir o mundo a partir da lógica mercadológica.

No seio da sociedade a disputa pela hegemonia perpassa pela hegemonia no plano cultural e ideológico. Neste cenário, o discurso é um dispositivo essencial para emancipação ou para impor a dominação. Nessa perspectiva, cabe indagar: De onde surge a noção de competência? Está a serviço de quem? Que novas perspectivas introduzem nas relações sociais e no mundo do trabalho?

Noam Chomsky (1960), é responsável por introduzir na literatura o termo competência, ao fazer alusão à “capacidade e disposição para o desempenho e para interpretação”, provocando uma alteração no enfoque comunicativo ao propor uma profunda renovação na linguística do texto ou discursiva. Foi a partir da década de 70, que o conceito passou a ser utilizado na área de gestão de recursos humanos, alicerçado em estudos do professor David Maclelland, quando estudava a necessidade do sucesso e a aflição do poder. Segundo Diaz e Movilla (2007), tenciona os problemas da seleção tradicional, fundamentada

na avaliação de habilidades intelectuais e opõe-se a esta, sugerindo o modelo alternativo de seleção por competência.

Há uma diversidade de interpretações do conceito, mas nas suas mais variadas acepções, pode-se dizer “ para que uma pessoa leve a cabo exitosamente, uma atividade laboral determinada, deve demonstrar na execução dessa atividade laboral, um desempenho eficiente, a partir de que a competência é algo real e demonstrado, o que não se pode confundir com uma potencialidade a demonstrar” (DIAZ; MOVILLA, 2007, p.48). Nessa direção, as correntes da Sociologia das Organizações e do Trabalho, as teorias políticas, corroboraram dando importância às questões do poder, da estratégia, do controle e a discussão sobre o mercado, sendo determinada de fato, por redes econômicas, sociais, políticas e indenitárias, da própria sociedade.

A partir de 1985, a noção de competência surge na literatura sociológica francesa, conduzida pela sociologia do trabalho no discurso de empresários, industriais, empregadores apreensivos com as mudanças recentes sucedidas no mundo do trabalho, sobretudo, com as ocorridas nos postos de trabalho, passando a ser objeto de estudo de economistas e sociólogos, anteriormente envolvidos com a noção de qualificação.

O termo competência, segundo Tomasi (2004), origina-se nos meios jurídicos e, restringindo-se a ele inicialmente, mas é também utilizado por outras profissões. Sobre as competências, o autor afirma que dizem respeito ao uso de técnicas definidas, usadas e adaptas as novas conjunturas, mesmo não sendo criadas pelo indivíduo. A competência está ligada a execução de tarefas, organizadas e que exige uma atividade intelectual. Os especialistas são os que realizam as tarefas, assim, o incompetente não possui o saber e o saber-fazer, ou os possui incompletamente.

Habitualmente, o conceito de competência, que é polissêmico, na grande maioria das vezes, é utilizado como sinônimo de qualificação. Contudo, Dubar (1998), Manfredi (1998), e Ramos (2002), expressam que competência e qualificação apresentam acepções e finalidades distintas.

A dimensão conceitual da qualificação refere-se à formação, portanto, ao nível de domínio dos conceitos e do conhecimento (Ramos, 2002). Compreendida por Aranha (2007), como o conjunto de conhecimentos e aptidões adquiridas pelo profissional para desempenhar uma atividade profissional.

No campo educacional, a qualificação constitui-se “uma base para pensar e construir a transmissão dos conhecimentos profissionais” (DUGUÉ, 2004, p. 21). É a partir dela que é estruturado “todo o ensino profissional, pela escola ou pela aprendizagem; é o pivô em torno

do qual se ordenam os processos de aprendizagem” (id, 2004, p. 21). Como é possível notar, o discurso da competência e da qualificação vai sendo utilizado amplamente na educação e, mais especificamente nos processos de aprendizagens, tendo no ensino o seu fio condutor.

O profissional qualifica-se em múltiplos espaços como, escola, universidade, empresa sindicato e associação, buscando condições para exercer a atividade do trabalho, transformando-se em um importante capital em todo uso profissional. A qualificação torna-se alvo de severas críticas, a partir de 1970 e Degué (2004), destaca como uma das críticas a adaptação a forma de produção ao modelo Taylorista, enquanto na atualidade o mundo do trabalho não é estático e sim dinâmico, exigindo um novo tipo de mão de obra e um novo padrão de acumulação flexível de capital.

O discurso da competência e da qualificação, segundo Machado (1998), tem como sustentáculo a ideologia do pensamento liberal burguês, visto que, defende-se a ideia de que a colocação do indivíduo no mercado de trabalho é “(...) definida pelos seus méritos individuais, para os quais seriam determinantes a qualidade de seus atributos, a gama de seus conhecimentos e a eficácia real de suas capacidades pessoais” (MACHADO, 1998, p. 4). Desse modo, as competências, não são reconhecidas como propriedades criadas e potencializadas socialmente, são vistas como naturais. Surgindo assim, a idolatria da competência que, “é a apologia do poder individual, mediante o qual os produtos da atividade humana aparecem como mágicas pois, se apresentam independentes das relações sociais” (MACHADO, 1998, p. 5).

O paradigma da competência no contexto educacional: os resultados do estudo de campo

A partir da década de 90, a noção de competência torna-se o alicerce da política educacional para reforma curricular da educação básica e da educação profissional no Brasil, realizadas através do suporte financeiro de organismos internacionais, como por exemplo, Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), Organização Internacional do trabalho (OIT), Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD), visando “articular e subordinar a produção educacional às necessidades estabelecidas pelo mundo do trabalho e a necessidade de estabelecer mecanismos de controle e avaliação da qualidade dos serviços educacionais” (DELUIZ, 2001, p. 6). Assim, a noção de competência, passa a ser considerada elemento da educação e, é ponto central na organização curricular no Brasil,

objetivando a organização dos processos de ensino e aprendizagem nas escolas em função do desenvolvimento das competências, acreditando que o uso da noção de competência será capaz de possibilitar o encontro entre o trabalho e os processos formativos.

Para a organização curricular através do paradigma das competências, faz-se necessário:

Investigação dos processos de trabalho para a identificação de perfis profissionais de conclusão; definição dos blocos de competências profissionais básicas, gerais e específicas relacionados aos perfis identificados; desenho da estrutura do currículo, em geral flexível e modularizado; definição dos itinerários profissionais com critérios de acesso aos módulos e ao curso; definição das estratégias de aprendizagem – prática pedagógica interdisciplinar e contextualizada, processo centrado na aprendizagem do aluno, individualização dos percursos de formação, construção significativa do conhecimento, seleção de situações de aprendizagem baseadas na pedagogia de projetos e situações-problema; e definição do processo de avaliação da aprendizagem (DELUIZ, 2001, p.10).

Por outro lado, estas indicações ficarão no campo abstrato, sem um sentido mais concreto e explícito, caso os Gestores, Coordenadores e Professores não levarem em consideração as formas de como serão efetivados estes indicadores.

Considerando que a partir da subordinação da educação às exigências estabelecidas pelo mundo do trabalho, estaria mais próxima a relação entre o mundo do trabalho e a escola. Analisamos a respeito de como a Escola Maria Áurea Pimentel (MAFP) propicia conhecimento aos seus alunos para atuarem no mundo do trabalho? Visto que, nas suas proximidades há fábricas e ateliês de calçados que empregam muitos dos estudantes da EJA. Nas respostas de alguns jovens e adultos entrevistados, as informações contidas nos livros e trabalhadas pelos professores e professoras não promovem o encontro entre o trabalho e a escola, embora alguns professores realizem algumas reflexões críticas envolvendo a temática trabalho. Para um estudante adulto, “os professores é que são muito críticos, e realizam algumas reflexões mais amplas sobre o mundo do trabalho” (EA3). Outros adultos entrevistados, sugerem que a escola deveria realizar atividades vinculadas as fábricas, ateliês de calçados e a rede comercial existente no bairro, aproximando mais a escola do mundo do trabalho deles. Para EA5, “a escola precisaria se aproximar mais da realidade dos estudantes da EJA, do seu jeito de viver e do seu mundo do trabalho”.

Diante das falas dos estudantes, fica claro o discurso que defendem e cobram a ligação da escola com as demandas imediatas do mercado de trabalho. Entretanto, precisamos fazer uma interpretação cuidadosa a respeito dos desígnios a que deve servir o sistema escolar, que privilegia sua submissão à função reprodutora da força de trabalho para o mercado, de acordo

com as necessidades destes. Portanto, cabe à escola promover a crítica proposta pela sociologia da educação de viés Marxista, evidenciando a relação entre escola e o modo de produção capitalista, o caráter de classe no discurso de que a escola deve preparar para o mercado de trabalho, um discurso representativo dos interesses da burguesia brasileira e de suas frações.

Nesta direção, parece pertinente ainda elencar as características básicas presentes nas relações sociais de produção e de trabalho na sociedade capitalista: A promoção da alienação do trabalhador no processo de trabalho e a exploração da mais valia dos trabalhadores pelos proprietários dos meios de produção e dos meios de organização do trabalho. Vale ressaltar, ainda, que essas características, coloca o trabalhador nos processos de trabalho numa posição de subordinado, subalterno, reduzindo as possibilidades de os trabalhadores atuarem de forma autônoma e independente.

Buscando compreender o grau de “autonomia” do trabalhador nas relações de trabalho dos estudantes jovens e adultos da EJA, nas fábricas e ateliês de calçados, perguntamos: Como é desenvolvido o trabalho nas fábricas e qual a forma de participação dos trabalhadores nas etapas de produção? De acordo com um estudante jovem, “o trabalho na fábrica é muito cansativo, chegam a trabalhar de seis a oito horas, os horários são bem rígidos, durante a produção não podem conversar e não decidem nada... Apenas executam as ações determinadas pelos seus chefes, como: cortar, costurar, colar, encaixotar, entre outras” (EJ1). Para o estudante adulto, “a fábrica não paga bem pelos serviços que eles realizam, mas infelizmente como o município não oferece outro emprego tem que ficar nesse que mais parece um quartel, pelas exigências e rigidez” (EA4). Uma estudante adulta, revelou que:

Chega a ser humilhante o trabalho na fábrica, pois até quando se vai ao banheiro e demora muito o supervisor fica batendo na porta para que a gente volte para a produção, não temos direito a quase nada. Temos que executar as tarefas ordenadas pela chefia sem poder sequer conversar ou opinar sobre o melhor meio de produzir. Eles só se preocupam em bater as metas, em ganhar dinheiro as nossas custas. (EA 1).

Os recortes apresentados evidenciam que os estudantes jovens e adultos ocupam postos de trabalho subordinados, cujos ocupantes não têm nenhum controle, nem poder de decisão sobre o produto de seu trabalho e nem sobre o seu processo. Não possui também nenhum grau de liberdade, dentro dos limites inflexíveis marcados pelo horário, pela

adequação às relações hierárquicas, pelo respeito à autoridade e pelas tarefas a cumprir incorporadas a uma sequência mecânica.

Questionados sobre o porquê dos estudantes trabalhadores não ocuparem outros postos de trabalhos na fábrica e ateliês de calçados, como: Supervisor, Coordenador de produção, entre outros cargos de chefia, explicaram: “Acredito que falta competência para assumir estes cargos, visto que não sabemos fazer o que eles fazem” (EA2). “Por não ter competência para desempenhar essas tarefas” (EJ2) e para EJ4, “por não serem preparados na escola para saber assumir essas tarefas na fábrica”.

Os relatos acima, citam muito a ausência de competência para assumir outros postos de trabalho. Buscando compreender o sentido da competência para os jovens e adultos, questionamos: Qual o significado da competência para você? Alguns jovens e adultos afirmaram: “A pessoa é competente quando tem um conhecimento profundo sobre a profissão e executar com eficiência esta profissão” (EJA 2). “A pessoa é competente quando realiza bem as atividades no seu trabalho” (EJ5). “É competente quando desempenha bem suas funções no trabalho” (EA4).

Observa-se que os estudantes não conseguiram apresentar a noção de competência. Eles apresentaram a opinião e auto percepção do que é ser um profissional competente, sendo entendido como algo centrado no indivíduo e adquirido através de esforço pessoal. Os jovens e adultos trabalhadores, acreditam que a competência está relacionada à ação e que a posição no mercado de trabalho pelo indivíduo é definida pelos seus méritos. Na verdade, apesar de não apresentarem claramente a noção de competência, evidenciam que valorizam a subjetividade do indivíduo e destaca o saber-ser. Entretanto, não percebem que a meritocracia contribui para a cooptação do trabalhador e o enfraquecimento dos laços coletivos.

Nesse sentido, não reconhecem que o discurso da competência está ancorado na ideologia do sistema capitalista, por disseminar que o lugar ocupado no mercado de trabalho pelo indivíduo é definido “ (...) pelos seus méritos individuais, para os quais seriam determinantes a qualidade de seus atributos, a gama de seus conhecimentos e a eficácia real de suas capacidades pessoais” (MACHADO,1998, p. 4). Assim, os jovens e adultos trabalhadores alimentam o culto a competência, que “é a apologia do poder individual, mediante o qual os produtos da atividade humana aparecem como mágicas pois, se apresentam independentes das relações sociais” (MACHADO, 1998, p. 5).

A pesquisa realizada não deixa dúvidas de que o termo competência é visto como uma demanda do mercado, mas também, como à capacidade de mérito pessoal de cada sujeito buscar uma posição no mercado de trabalho, submetendo-se ao modelo neoliberal. Esta

concepção deixa claro que, na perspectiva neoliberal a formação para o mundo do trabalho perde qualquer traço emancipatório e criativo para se adequar as exigências mercadológicas, impondo esta (re)estruturação as instituições, aos currículos e a formação dos jovens e adultos.

Considerações finais e provisórias

A medida que eram coletados os dados, o cotidiano escolar passou a ser olhado atentamente e a escuta aos estudantes sobre o mundo do trabalho e a sua relação com o contexto escolar mais priorizada. Durante a realização da pesquisa buscou-se compreender “A Educação de Jovens e Adultos deveria se enquadrar as novas competências exigidas no mundo do trabalho, uma ‘educação para o mercado de trabalho’, uma preparação para o trabalho nos moldes previstos no modelo de produção capitalista de alienação e exploração?”

É importante evidenciar que o trabalho é uma atividade relevante do ponto de vista da reprodução das relações sociais humanas, reconhecemos que é necessário “educar para o trabalho” os jovens e adultos. Mas, é preciso ter clareza de que tipo de “trabalho” é proposto em cada instituição escolar, a serviço de quem, quais interesses representam junto ao sistema escolar. Assim, como discutir porque a inclusão de suas propostas para escola, por que mudar o currículo e os conteúdos disciplinares, tendo em vista que é para atender as demandas mercadológicas, do modelo capitalista com a estruturação do trabalho marcado pela exploração, pela alienação, segmentação e da exclusão, reduzindo a educação as necessidades ao atendimento do mercado de trabalho e a lógica empresarial.

Os relatos apresentados na pesquisa reforçam que os educandos da EJA, cobram e tem expectativas que a escola trabalhe tendo como paradigma a racionalidade e a eficácia, considerando a forma capitalista de organização do trabalho para o mercado, adequando a proposta escolar as necessidades destes mercados. Além das expectativas dos estudantes, a escola e especialmente a EJA, se depara com a exigência do mercado por uma educação que forme sujeitos “dócil, submisso à autoridade e eficiente na resposta às ordens e às tarefas”. (ENGUIA, 1989, p. 144); dotados de multifuncionalidades, disciplina e alta produtividade. Ou seja, a formação do sujeito para o processo capitalista, para o trabalho alienado. Portanto, espera-se que por meio das práticas escolares, os jovens e adultos da classe trabalhadora sejam preparados para inserir-se de forma não conflitiva no mundo da produção e do trabalho em geral (ENGUIA, 1989).

A pesquisa revela-nos que os riscos de atender a estas demandas é transformar a EJA em um ensino mecanicista, determinista, imediatista e produtivista, capaz de atender a

formação de um perfil de mão de obra. Entretanto, o mercado de trabalho é dinâmico por causa da rotação do capital e tende a mudar suas exigências para atender a demandas sociais, políticas, culturais e produtivas, tornando superadas competências tidas como necessárias.

Os estudos apontam que a escola deve buscar outras formas de articulação entre educação e trabalho, indo além do mero atendimento das necessidades de reprodução das relações de produção do modelo capitalista e das exigências do mercado de trabalho. É preciso que a escola prepare os jovens e adultos para lutar pela crescente transformação das bases econômicas, políticas, sociais e culturais para construção de uma nova ordem social, superando as contradições da sociedade capitalista e contribuindo para a reflexão e a autonomia dos estudantes trabalhadores em diferentes cenários do mundo do trabalho, intervindo nas relações de trabalho, de sociedade e contrapondo-se as ideias subordinadas a racionalidade econômica dominante.

Observou-se, também que, o novo desafio no cenário educacional brasileiro configura-se na articulação entre educação, trabalho, formação profissional e EJA, evidenciando que essa problemática necessita de estudos e debates para “empoderar”, mover gestores, professores e estudantes trabalhadores para aprendizados escolares não serem traçados para atender as intenções da classe dominante do capital.

REFERÊNCIAS

ARANHA, A. **Qualificação do trabalhador**. *Dicionário da educação profissional*: núcleo de estudos sobre trabalho e educação. Belo Horizonte: Fidalgo e Machado, 2000.

BOURDIEU, Pierre; WACQUANT, Löic. O imperialismo da razão neoliberal. **Revista Possibilidades**. Ano 1, n. 1, p. 24-28, jul/set. 2004. Tradução por Teresa Van Acker. Disponível em : <<http://www.npmueg.ubbi.com.br>>. Acesso em 15 de maio de 2016.

DESLANDES, S. F.; NETO, O. C.; GOMES, R.; MINAYO, M. C. S. **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

DELUIZ, N. O modelo de competências profissionais no mundo do trabalho e na educação: implicações para o currículo. **Boletim Técnico do Senac**, Rio de Janeiro, v. 27, n. 3, set/dez 2001.

DIAZ, Rafael Tejada & MOVILLA, Sílvia Campos. Formación por competencias profesionales en las Universidades. IN: **Trabalho e Educação**. Revista do Núcleo de Estudos sobre Trabalho e Educação (NETE). FAE/UFMG. Jan/jun. Vol 16 no. 1, FAE/UFMG, Belo Horizonte, 2007.

DUBAR, C. A sociologia do trabalho frente à qualificação e à competência. *Educação e Sociedade*. v. 19, n. 64, Campinas, set. 1998.

DUGÜÉ, Elisabeth. A Lógica da competência: o retorno do passado. IN: TOMASI, Antônio (Org.). **Da Qualificação à competência**: pensando o século XXI. Campinas, SP: Papyrus, 2004.

ENGUIITA, Mariano Fernández. *A face oculta da escola*: educação e trabalho no capitalismo. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MACHADO, Lucília Regina de Souza. Educação básica, empregabilidade e competência. **Revista trabalho e educação**. Belo Horizonte, nº 3, jan/jul, 1998.

MANFRENDI, S. M. Trabalho, qualificação e competência profissional das dimensões conceituais e políticas. *Educação e Sociedade*, v. 19, n. 64, Campinas, set. 1998.

RAMOS, Marise Nogueira. *A pedagogia das competências: autonomia ou adaptação?* 2. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

TOMASI, Antônio. Qualificação ou Competência. IN: TOMASI, Antônio (Org.). **Da Qualificação à competência**: pensando o século XXI. Campinas, SP: Papyrus, 2004.

A GESTÃO TERRITORIAL DA EDUCAÇÃO NO BRASIL: INDEFINIÇÕES E TENSÕES INTERFEDERATIVAS ENTRE O PÚBLICO E O PRIVADO

Maura da Silva Miranda¹
Maria Couto Cunha²

Resumo:

O artigo apresenta a síntese de uma pesquisa documental e bibliográfica de um projeto de tese de Doutorado em Educação na Universidade Federal da Bahia (UFBA) que discute a gestão da educação, as lacunas conceituais e operacionais do regime de colaboração e da cooperação federativa frente à proposta de consolidação do Sistema Nacional de Educação por meio da institucionalização de Consórcios Públicos (CP) e Arranjos de Desenvolvimento da Educação (ADE) em parceria público privado, no espaço territorial. O estudo busca investigar sob que ordenamentos jurídicos, concepções e interesses políticos tais arranjos se fundamentam e como eles vêm sendo disseminados no país. As análises sinalizam a urgência do debate sobre essas novas relações interfederativas, dadas às limitações que apresentam para assegurar o direito educacional no complexo federalismo brasileiro.

Palavras-Chaves: Estado brasileiro, educação, gestão territorial.

Resumen

El artículo presenta la síntesis de una investigación documental y bibliográfica de un proyecto de tesis Doctorado en educación en Universidad Federal de Bahia (UFBA) que discute la gestión de la educación, las brechas conceptuales y operacionales del régimen de colaboración y el Cooperación Federativa ante la propuesta de consolidar el sistema educativo nacional através de la institucionalización de los consorcios públicos (CP) y de los acuerdos de desarrollo de la educación (ADE), en una asociación público privada, em el ámbito territorial. El estudio busca investigar bajo qué ordenanzas legales, concepciones e intereses políticos se basanen tales arreglos y cómo se handiseminado en el país. Los análisis señalan la urgencia del debate sobre estas nuevas relaciones interfederacións, dadas a las limitaciones que presentan para assegurar el derecho educativo en el complejo federalismo brasileño.

Palabras clave: estado brasileño, educación, ordenación territorial.

¹ Doutoranda da Linha de Gestão e Políticas da Educação da Universidade Federal da Bahia (UFBA). Mestre em Educação (UFBA). Licenciada em Letras Vernáculas (UNEB). Professora de Educação Básica da Rede Estadual de Ensino da Bahia. E-mail: mauravalente@yahoo.com.br

² Doutora em Educação pela Universidade Federal da Bahia (UFBA). Mestre em Educação (UFBA). Graduação em Ciências Sociais (UFBA). Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia. e-mail mariacoutocunha@gmail.com

INTRODUÇÃO

O presente trabalho emana da necessidade de conhecer como vêm sendo desenvolvidos os processos de institucionalização das relações interfederativas para assegurar a cooperação e a colaboração federativas na gestão da educação no Brasil através dos Consórcios Públicos (CP) face ao novo cenário estabelecido pela Lei nº 11.107/2005 (BRASIL, 2005) e através de parcerias público privado por meio dos Arranjos de Desenvolvimento da Educação (ADE), regulamentadas pelo Conselho Nacional de Educação, Resolução nº 1, de 23 de janeiro 2012.

É sabido que, devido às fortes desigualdades regionais, a Constituição Federal de 1988 - CF estabeleceu o Pacto Federativo, a ser efetivado através da *cooperação federativa* e do *regime de colaboração*, para assegurar o equilíbrio do desenvolvimento no país e a equidade na garantia de direitos, entre eles o direito a uma educação com garantia de padrões mínimos de qualidade. Todavia, como essas relações interfederativas não foram devidamente regulamentadas no federalismo brasileiro, ao longo dos anos assiste-se a edições de diversos formatos de relações intergovernamentais para a assistência técnica e financeira da União por meio de fundos, convênios, contratos em caráter temporário, limitando a gestão sistêmica e o financiamento da educação no país e mitigando o direito a uma educação de qualidade em todos os estados e municípios brasileiros.

Nesse contexto de indefinições, assiste-se nos últimos anos a uma mobilização nacional para a criação de um Sistema Nacional de Educação, para que sejam devidamente institucionalizadas a *cooperação* e a *colaboração* federativas e, no centro desse debate o Consórcio Público (CP) e o Arranjo de Desenvolvimento da Educação (ADE) são apresentados como novas estratégias de gestão cooperativas e colaborativa, sendo amplamente disseminadas pelo Ministério da Educação. Muitas parcerias vêm sendo firmadas no Brasil em formatos de CP e ADE, este último contando com a participação de institutos e fundações diversas, sejam estas de caráter empresarial ou de interesse público, com vista a promover a gestão de políticas educacionais no espaço territorial.

O estudo buscou investigar como vem sendo regulamentados e disseminados tais arranjos educacionais no país, propostos como estratégias para a institucionalização do Sistema Nacional da Educação (SNE). Através da análise dos ordenamentos jurídicos e os argumentos políticos e teóricos existentes em torno da questão, buscou-se perceber sobre que concepção de Estado esses modelos de gestão estão embasado, quais seus interesses e possibilidades de contribuir com a melhoria da gestão educacional.

A GESTÃO DA EDUCAÇÃO NO FEDERALISMO BRASILEIRO

A gestão da educação no federalismo brasileiro tem sido, desde sempre, estudada, debatida e analisada no cenário nacional, tanto no campo acadêmico quanto no campo político. Uma das principais razões dos recorrentes debates em torno da questão é a lacuna legislativa em torno do Pacto Federativo, bem como a existência de contradições entre o discurso jurídico e o percurso político para sua operacionalização no federalismo cooperativo implantado no Brasil.

As Constituições de 1891, 1937, 1946, 1967 e 1988 afirmaram a forma republicana do Estado brasileiro, organizando-o de forma federada. O federalismo implica, dentre muitos outros princípios, na **descentralização política**, administrativa e financeira, conferindo autonomia aos entes federados. Mas, dada as fortes desigualdades regionais, muitos dos entes subnacionais não possuem autonomia financeira, o que limita sua capacidade administrativa na gestão das políticas públicas. O pressuposto básico do federalismo cooperativo implantado no Brasil é o estímulo à integração nas relações intergovernamentais entre as unidades subnacionais e o governo central na gestão das políticas, com ênfase na equalização de condições de vida em todo o território nacional (ARAÚJO, 2013).

Conhecedores das limitações da maioria dos municípios brasileiros no que se refere ao financiamento e gestão das políticas educacionais, sobretudo aqueles situados em regiões menos desenvolvidas, os legisladores conformaram no texto da CF de 1988 que as desigualdades regionais no Brasil seriam equalizadas por meio das *formas de cooperação* e do *regime de colaboração* – mencionados nos artigos 23³ e 211⁴ da referida constituição, respectivamente, sendo que a cooperação deveria ser regulamentada em legislação complementar e o regime de colaboração se efetivaria na relação sistêmica entre os sistemas de ensino. Por meio desse Pacto Federativo a União assumiu a responsabilidade de prestar assistência técnica e financeira aos entes federados que apresentam limitações no que se refere às condições de assegurar suas obrigações em termos de oferta de ensino. Porém, passadas três décadas pós a CF de 1988, a regulamentação do referido Pacto Federativo, a ser efetivado pela normatização em legislação complementar das formas de cooperação e pela instituição de um arranjo institucional entre os entes federados capaz de viabilizar a operacionalização

³BRASIL, Constituição Federal. art. 23, Parágrafo único. Leis complementares fixarão normas para a cooperação entre a União e os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, tendo em vista o equilíbrio do desenvolvimento e do bem-estar em âmbito nacional. (Redação dada pela Emenda Constitucional nº. 53 de 2006).

⁴BRASIL, Constituição Federal. art. 211- A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios organizarão em regime de colaboração seus sistemas de ensino.

do regime de colaboração em matéria educacional, ainda não foi definido de forma a viabilizar um Sistema Nacional de Educação para articulação entre os entes.

Neste cenário de indefinições, a União vem protelando a definição da cooperação federativa por meio de uma política permanente de financiamento da educação pública, negligenciando a garantia do direito à educação com equidade no país. Embora algumas políticas do Ministério da Educação nos últimos anos tenham promovido significativos avanços, os problemas estruturais da gestão federativa permanecem. Entre as principais políticas implementadas, merece destaque a Emenda Constitucional nº 53 que criou o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais de Educação (FUNDEB). Esta política de fundo de financiamento temporário, embora não apresente condições de solucionar os problemas das desigualdades regionais, representou notável avanço na cooperação federativa da educação, possibilitando a redistribuição dos recursos diretamente para o ente federado onde o aluno encontra-se matriculado, ampliando a participação da União no financiamento da Educação Básica.

Além do FUNDEB, a institucionalização do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) em 2007 e do Plano de Ações Articuladas (PAR) pelo conforme Decreto nº 6.094 de 2007, possibilitaram o acesso a políticas de assistência técnica e financeira por parte dos entes subnacionais, fato que têm promovido melhorias significativas na educação pública. Porém, também estas políticas não resolvem o problema nevrálgico do federalismo brasileiro, pois não assegura o financiamento equitativo e permanente para a gestão da educação e a devida relação sistêmica entre os entes. Assim, a federação brasileira continua com o grande desafio, desde a promulgação da Constituição Federal de 1988, de equalizar as oportunidades educacionais e assegurar um padrão mínimo nacional de qualidade.

Em 2014, com a aprovação do Plano Nacional de Educação, mediante a Lei 13.005/2014, foi assegurado na Meta 20, Estratégia 9, que no prazo de 2 (dois) anos o país regulamentaria em lei complementar, o parágrafo único do art. 23 da Constituição federal de forma a estabelecer as normas para a *cooperação* entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios em matéria educacional para garantir o equilíbrio na repartição das responsabilidades e o efetivo cumprimento das funções redistributiva e supletiva da União no combate às desigualdades educacionais regionais, com especial atenção às regiões Norte e Nordeste, bem como articularia o Sistema Nacional de Educação, em atenção ao o art. 211 da mesma constituição (PNE 13.005/2014). Mas, até o momento, a meta não foi efetivada.

Segundo Cury (2012), a regulamentação para a cooperação federativa no Brasil, trata-se de matéria de mais alta importância e significado para o conjunto das ações públicas e, em especial, para a manutenção e desenvolvimento do ensino. A ausência de sua normatização tem dificultado o entendimento para a materialização de um modelo de financiamento equitativo e permanente, gerando lacunas e conflitos interpretativos entre os termos ‘cooperação’ e ‘colaboração’. Em face desses conflitos interpretativos, o regime de colaboração foi prerrogativa legal para a realização de apoios financeiros temporários por meio da adesão voluntária de políticas públicas via convênios e contratos temporários, protelando assim a definição, por lei complementar, das formas cooperativas necessárias.

Sobre essa discussão, Abicail (2014) afirma que do ponto de vista semântico, pode-se ponderar que os termos ‘colaboração’ e ‘cooperação’ possuem a mesma significação, mas, do ponto de vista constitucional, há que distinguir seus sentidos. Enquanto a cooperação implica diretamente em financiamento, o regime de colaboração é o ordenamento jurídico por meio do qual a União exerce seu papel de regulação da política educacional entre os sistemas de ensino. Para o desenvolvimento das ações reguladoras entre os entes federados, existem ações privativas da União, concorrentes e comuns, todas estabelecidas na Constituição Federal. Cada ente é autônomo entre si, com competências e atribuições prioritárias, mas precisa agir de forma sistêmica. Essa distribuição de competências e atribuições de cada ente federado, regidas sobre os princípios da autonomia, em regime de colaboração, com a coordenação da União, possibilita unidade e diversidade sem antinomias, ou seja, ausência de incompatibilidades normativas (CURY, 2010).

A ausência de normas claras para o regime de colaboração, fez com que vários Estados da federação o regulamentassem em diferentes formatos, entre os sistemas de ensino de seus respectivos municípios. Entre as experiências mais estruturadas estão as desenvolvidas pelos Estados do Acre, do Ceará, de Mato Grosso e de Rio Grande do Sul, conforme pesquisas realizadas por Abrucio e Segatto (2016). A Bahia, a partir de 2007 iniciou um trabalho na Secretaria de Educação do Estado por meio do Programa de Apoio aos Municípios (PROAM), com a finalidade de fortalecer o regime de colaboração entre o Estado e os municípios baianos, por meio de assistência técnica aos gestores e equipes municipais, mas esta iniciativa ainda carece de regulamentações no Estado. Vê-se que a ausência de um Sistema Nacional de Educação fez com que cada Estado buscasse regulamentar formas colaborativas distintas entre seus municípios, reproduzindo uma fragmentação nas relações sistêmicas no país. Por isso, é urgente a criação de um Sistema Nacional de Educação, de forma a institucionalizar a gestão articulada da educação entre os entes. Sua criação tem sido defendida desde os Pioneiros da

Educação na década de 30, ganhou força nas Conferências Nacionais de Educação (CONAE) 2010/2014, mas, a questão continua sem definição.

Em 2011 foi criada no Ministério da Educação, a Secretaria de Articulação dos Sistemas de Ensino (SASE), cuja principal meta percorrida foi o aprofundamento de estudos para a formulação de uma proposição de regulamentação do SNE, suficientemente colaborativo e cooperativo, capaz de garantir a gestão e o financiamento equitativo de das políticas, reduzindo as desigualdades educacionais. Essa tarefa exigiu da SASE esforços e diálogos constantes junto às instituições representativas da educação nacional, como União dos Dirigentes Nacionais de Educação (UNDIME), União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação (UNCME), Conselho Nacional de Dirigentes Estaduais de Educação (CONSED), Conselho Nacional de Educação, dentre outros. No bojo das discussões e estudos realizados consolidou-se o entendimento de que, para haver uma gestão sistêmica das políticas de Estado, precisava-se ser fomentada a constituição e a promoção de arranjos institucionais capazes de garantir a articulação entre os entes federados que viessem a servir de modelos para a instituição do SNE (RIBEIRO, 2011). Desse debate surgem as propostas de arranjos para o regime de colaboração horizontal no espaço territorial, mediante a atuação dos Consórcios Públicos e das parcerias em ADE's numa relação público privado.

PROPOSTAS PARA O REGIME DE COLABORAÇÃO NO ESPAÇO TERRITORIAL

Como proposta para se efetivar o regime de colaboração, a SASE e CNE, passaram a propor a instituição de arranjos educacionais nos espaços territoriais, por meio de novas relações interfederativas horizontais de associativismo municipal, como estratégia para a operacionalização do regime de colaboração. Por meio do Parecer CNE/CEB Nº: 9/2011, homologado pelo Ministro de Educação Fernando Haddad, publicado no D.O.U de 22/11/2011, Seção 1, Pág. 23, o CNE aprovou a regulamentação de arranjos educacionais propondo 02 (dois) principais modelos: os Consórcios Públicos e os Arranjos de Desenvolvimento da Educação, em parceria público privado.

Segundo o Parecer CNE nº 09/2011, os arranjos educacionais podem contribuir diretamente para reduzir as discontinuidades das políticas públicas na área de educação, superar as dificuldades da ausência de equipes técnicas especializadas nos municípios, possibilitar a elaboração de planos e projetos de financiamento da educação e acelerar o

desenvolvimento educacional. Os ADE's são compreendidos como mais uma forma de colocar em prática o regime de colaboração e podem congregam a participação do Estado, da União, de instituições privadas e não governamentais, que “assumem o objetivo comum de contribuir para o desenvolvimento da educação em determinado território, sem que haja para isso a necessidade de transferência de recursos públicos para tais instituições” (PARECER CNE/CEB N°. 09/2011).

Considerando o pronunciamento do CNE via Parecer CNE/CEB N°: 9/2011 e os estudos publicados pela SASE sobre a proposta dos arranjos foram elaborados os PL N.º 5.519/2013 e o PL 413/2014, que propõem a regulamentação do Sistema Nacional de Educação (SNE), sendo o Consórcio Público e o ADE em parceria público privado, estratégias de gestão em rede da educação no Estado.

O Consórcio Público Intermunicipal (CPI), apresentado como uma das formas de associativismo apenas entre entes federados tem como objetivo promover o desenvolvimento territorial por meio de uma gestão compartilhada da educação municipal, visando à eficiência da gestão dos serviços públicos. Nas últimas décadas tem sido crescente o número de CP firmados entre municípios no Brasil, decorrentes das novas regulamentações deste formato de gestão na administração indireta do Estado. Mas, apesar dessa ampliação no número de consórcio ser um fenômeno recente na administração pública, os CP não são novidades no Estado brasileiro. Desde a primeira Constituição Federal em 1891 eles já existiam, embora se constituíssem apenas como contratos entre municípios ou estados (PRATES, 2010).

Com a CF de 1937 os consórcios passaram à condição de associação de municípios, como pessoa jurídica de direito público. A CF de 1946 ampliou a visão desse formato de gestão como estratégia de cooperação federativa regional, culminando na criação do Banco de Desenvolvimento Regional do Extremo Sul (BRDE) em 1961, que se constituiu enquanto primeira autarquia de consórcio público no Brasil. Com o golpe militar em 1964, a gestão do Estado foi centralizada em um modelo de Estado Unitário e nesse período, com a CF de 1967, os CP foram desestruturados, passando a ter um caráter meramente administrativo, sem personalidade jurídica (RIBEIRO, 2006).

Com a redemocratização brasileira na década de 80 e a aprovação da CF de 1988, os municípios constituíram-se em entes federados, sendo-lhes transferidas competências político-administrativas de serviços públicos em diversas áreas, tornando imperativa a busca por captação de recursos para o desenvolvimento local. O texto constitucional abriu possibilidades de diversos formatos de consórcios, convênios, associação, contratos de

serviços. Em 1998, a Emenda Constitucional nº 19⁵, de 4 de junho de 1998 alterou o art. 241 da CF indicando a necessidade da normatização precisa dos formatos de CPs. Por meio do disposto no art. 26 da referida EC nº 19/98, tornou-se possível a edição de uma lei específica para a gestão consorciada no país, a Lei nº 11.107, de 6 de abril de 2005.

Segundo estudos de Prates (2004), no universo de 5.564 municípios brasileiros, 4.537 declararam que participavam de alguma modalidade de Consórcio Público Municipal, somando um percentual de 81,5% do total de municípios brasileiros e esse número só aumenta, depois da aprovação da Lei nº 11.107, regulamentada pelo Decreto nº 6.017, de 17 de janeiro de 2007. Conforme o referido decreto, Consórcio Público é pessoa jurídica formada exclusivamente por entes da Federação e integra à Administração Indireta, constituído como associação pública, com personalidade jurídica de direito público e natureza autárquica, ou como pessoa jurídica de direito privado sem fins econômicos, capaz de estabelecer relações de cooperação federativa (BRASIL, Decreto 6.017/07).

As recentes legislações ampliaram consideravelmente os objetivos dos CP e suas áreas de atuação, a saber: gestão associada de serviços públicos; prestação de serviços, assistência técnica, execução de obras e fornecimentos de bens; compartilhamento de instrumentos, equipamentos, pessoal, licitação e admissão de pessoal; produção de informações e estudos técnicos; intercâmbio de experiências entre os consorciados; administração dos serviços e recursos consorciados; assistência técnica, extensão, treinamento, pesquisa e ações de políticas de desenvolvimento socioeconômico local e regional, incluindo aí a gestão das políticas educacionais. Essa ampliação das possibilidades de atuação dos consórcios fez com que os municípios se articulassem na busca de parcerias por meio deste formato.

A partir desse novo ordenamento, o consórcio apresenta-se como um importante modelo de articulação territorial no Brasil, tornando-se um instrumento de gestão compartilhada, por meio do qual os municípios podem realizar ações conjuntas que, sozinhos, certamente encontrariam maiores dificuldades e limitações. Muitos municípios, visando fortalecer o diálogo institucional e promover a articulação cooperativa, têm se organizado em CP para definição de agendas comuns e captação de recursos para a gestão das políticas públicas.

Em 2010, o Ministério do Planejamento Orçamento e Gestão inicia um trabalho de orientação para a formação de consórcios no país, afirmando que a gestão consorciada, além

⁵Art. 24- O artigo 241 da Constituição Federal passa a vigorar com a seguinte redação: Art. 241 - A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios disciplinarão por meio de lei os consórcios públicos e os convênios de cooperação entre os entes federados, autorizando a gestão associada de serviços públicos, bem como a transferência total ou parcial de encargos, serviços, pessoal e bens essenciais à continuidade dos serviços transferidos.

de possibilitar o compartilhamento do poder, pode produzir capital social local com a participação de associações civis, sindicatos, imprensa e lideranças políticas na gestão das políticas, constituindo uma rede colaborativa de relações institucionais capazes de combater a fragmentação e a descontinuidade das políticas públicas em contextos locais.

Estudos de César (2008) e Prates (2010) confirmam alguns benefícios da gestão consorciada, que vão desde a racionalização do uso dos recursos até o fortalecimento dos vínculos com a formação ou consolidação de uma identidade regional e/ou territorial, capaz de favorecer o desenvolvimento econômico local, intermunicipal, potencializando as condições de negociação dos municípios e fortalecendo a autonomia municipal. Porém, na área educacional os Consórcios Públicos são em menor número no Brasil, conforme demonstra tabela seguinte:

Tabela 3: Número de Municípios, total e com existência de consórcio intermunicipal segundo as Grandes Regiões do Brasil, em algumas áreas, em 2011

Número de Municípios				
Grandes Regiões	Com existência de Consórcio Público intermunicipal na área da administração			
	Total	Educação	Saúde	Desen. Social
Brasil	5.565	280	2.288	232
Norte	449	12	25	8
Nordeste	1.794	86	312	66
Sudeste	1668	95	974	75
Sul	1.188	73	865	59
Centro Oeste	466	14	112	24

Fonte: IBGE, Diretoria de Pesquisas, Coordenação de população e Indicadores Sociais, Pesquisa de Informações Básicas Municipais, 2011.

Na Bahia, dentre os consórcios existentes nos 27 Territórios de Identidade da Bahia, 08 (oito) preveem em seus Estatutos e Planos de Execução Orçamentária o desenvolvimento de políticas na área educacional, conforme dados publicados na *homepage* institucional dos CP's e no Diário Oficial Eletrônico dos Municípios (DOEM). Dentre esses, somente 04 se destacam na articulação e mobilização de políticas educacionais: o Consórcio de Desenvolvimento Sustentável do Vale do Jiquiriçá (CDSVJ), o Consórcio Intermunicipal da Mata Atlântica (CIMA), o Consórcio Intermunicipal da APA do Pratigi (CIAPRA) e o Consórcio Intermunicipal de Desenvolvimento do Circuito do Diamante da Chapada Diamantina (CIDCD). De maneira geral, as ações desenvolvidas pelos CP's na Bahia na área educacional têm sido bastante limitadas e carecem de estudos para mapear e analisar suas reais contribuições para a gestão da educação nos Territórios de Identidade.

A pouca atuação dos CP na área educacional no Brasil, frente às inúmeras demandas de formação, orientação e assessoramento técnico na área educacional de muitos municípios, exigem dos municípios a busca de parcerias para desenvolver projetos inovadores de educação. Assim, outros sujeitos têm despertado o interesse em firmar parcerias colaborativas com esses entes federados em outros formatos de gestão, de parceria público privado. Agentes da iniciativa privada nacionais, regionais e internacionais, como fundações e institutos, com o discurso de promoção da governança local vêm se articulando e propondo o formato de Arranjos de Desenvolvimento da Educação (ADE). Este modelo de gestão em rede, em parceria público/privado, conta com o apoio da União Europeia e com o financiamento do Banco Interamericano de Desenvolvimento (BIRD) e incentivos do Compromisso Todos Pela Educação⁶ e do Projeto Brasil Municípios⁷.

A proposição do ADE origina-se no período de lançamento do Plano de Desenvolvimento de Educação (PDE) em 2007, quando o empresariado paulista tenciona o Ministério da Educação a apoiar um conjunto de medidas para incentivar o fluxo empresarial na gestão educacional, que culminou no movimento Todos Pela Educação (TPE). O movimento conta com uma coordenação nacional, com apoio da Rede Globo dentre outras Emissoras de Rádio e Jornais, Fundação Victor Civita, Fundação Ayrton Senna, Fundação Bradesco, Fundação Itaú, Instituto Votorantim, dentre outras Empresas.

O primeiro Estado a ser escolhido para iniciar o processo de implantação de ADE no país foi a Bahia, em 2009. Tendo como entidades parceiras diversas instituições, entre elas o Instituto Votorantim, foi criado o ADE do Recôncavo Baiano. Este ADE da Bahia foi composto por 12 Municípios: Amargosa, Cabaceiras de Paraguaçu, Cachoeira, Cruz das Almas, Governador Mangabeira, Maragogipe, Muritiba, Rafael Jambeiro, Santo Antônio de Jesus, Santo Estevão, São Félix e São Francisco do Conde. Mas, a iniciativa não logrou êxitos significativos e encontra-se desativado. A experiência foi disseminada depois em Pernambuco, Pará, Tocantins, Sergipe, Paraná, Espírito Santo e São Paulo. Os resultados das pesquisas e consultas em documentos públicos realizados até o presente, tem revelado que o número de ADE no país cresceu muito nos últimos anos. O movimento Todos Pela Educação

⁶O Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação é um conjunto de medidas para ampliar a qualidade do ensino público brasileiro e representa a conjugação dos esforços da União, Estados, Distrito Federal e Municípios, em regime de colaboração, com a participação das famílias e da comunidade, em proveito da melhoria da qualidade da educação básica (MEC, 2007).

⁷O Projeto Brasil Municípios é uma iniciativa da Secretaria de Gestão do Ministério do Planejamento (SEGES), cujo objetivo é promover o fortalecimento da gestão municipal no país por meio da formação de gestores e técnicos municipais, de consultoria e assistência técnica aos municípios, visando orientá-los na solução de problemas da gestão municipal, incentivando-os no fomento e desenvolvimento de experiências inovadoras de gestão local, por meio do fortalecimento do associativismo intermunicipal.

incentivou e orientou mais de 200 municípios brasileiros a organizarem-se em redes educativas sob o discurso de que essas redes promoveriam a governança local.

Durante o 5º Fórum Nacional de Educação realizado em Campinas em 2010, Mozart Neves Ramos, presidente-executivo do movimento Todos Pela Educação (TPE), afirmou que o projeto de Arranjos de Desenvolvimento da Educação objetiva desenvolver uma metodologia capaz de apoiar os municípios a alavancar seus indicadores educacionais, visando a melhoria da qualidade da educação no âmbito local, em uma ação conjunta como o MEC e outros parceiros. Segundo ele, o ADE é um modelo de gestão em rede, no qual um grupo de municípios com proximidade geográfica e características sociais e econômicas semelhantes, busca trocar experiências e solucionar problemas educacionais conjuntamente.

O movimento TPE ganhou adesão do Conselho Nacional de Procuradores Gerais do Ministério Público. Em 2010 foi criada uma comissão na Câmara de Educação Básica – CEB do Conselho Nacional de Educação – CNE, através da Portaria nº 7/2010 com a finalidade de analisar a proposta dos ADEs como um modelo de fortalecimento do regime de colaboração. Após a aprovação do Parecer CNE nº 09/2011, o CNE publicou a Resolução CNE nº 01/ de 2012 que regulamenta a atuação dos ADE nos territórios e afirma em seu art. 1º que o formato da gestão em ADE pretende contribuir na estruturação e aceleração de um Sistema Nacional de Educação (BRASIL, RES CNE nº 1/1012, art. 1º).

O CNE considera que, por meio de um planejamento integrado dos ADEs em âmbito territorial, os municípios podem realizar ações como: planejamento da rede física escolar, cessão mútua de servidores, gestão do transporte escolar, políticas de formação continuada, organização de um sistema de avaliação, captação de recursos para prestação associada de serviços, estruturação de Planos Intermunicipais de Educação visando ao desenvolvimento integrado do território e a redução de disparidades sociais e econômicas locais. Dessa forma os Municípios de menor capacidade técnica podem se valer desses planos na elaboração e execução de suas metas educacionais.

O CNE define o ADE como uma forma de colaboração territorial basicamente horizontal. Nesse sentido, sua implementação deveria priorizar a identificação das instituições e organizações educacionais endógenas que existem e atuam nos espaços territoriais. Porém, observa-se que a formação dos ADE's no Brasil não tem tido este foco democratizante de considerar em sua institucionalização as rugosidades territoriais e assegurar a participação das organizações sociais dos territórios nessa articulação, de forma a promover o desenvolvimento educacional e social do poder local. O que se tem visto é uma série de grandes empresas nacionais e internacionais, da área empresarial, barganhando espaço para atuar na gestão

compartilhada da educação. O modelo de ADE que vem sendo implantado no país caracteriza-se como uma gestão em parceria público/privado, através da qual, fundações, institutos, dentre outras entidades do Terceiro Setor, sob a égide do princípio de subsidiariedade, vem passando a ter um papel significativo na gestão da coisa pública, imprimindo ideais neoliberais na gestão da educação.

Importa ressaltar o interesse de deputados em regulamentar os ADEs em parceria público privado, a exemplo da deputada Raquel Teixeira (PSDB-GO) que apresentou no Congresso o PL 7.420/2006 por meio do qual propunha que a União considerasse o ADE como forma de assistência técnica e financeira, demonstrando assim o interesse político de garantir o repasse direto de recursos públicos para tais arranjos. Nessa mesma perspectiva, o deputado Federal Alex Canziani (PTB-PR), apresentou o Projeto de Lei nº 2.417. Este foi apensado e os dois estão em tramitação para análise conjunta. Esses deputados que atuam na defesa dos ADE pretendem assegurar na legislação, a possibilidades do aporte de recursos públicos para que empresas possam desenvolver políticas colaborativas em contextos locais. Considerando que tais empresas possuem natureza jurídica privada, cujo propósito de existência é a obtenção de lucro, nota-se aqui um conflito de interesses. O que essas empresas vislumbram na gestão compartilhada da educação com o Estado, não é a garantia de direitos da população, mas a possibilidade de um grande negócio.

O interesse de empresários e políticos na implementação dos ADE's enquanto forma de assistência técnica e financeira, tem gerado debates, demonstrando a necessidade de aprofundar estudos sobre o assunto. Diversas pesquisas de Gilda Araújo (2012; 2013) alertam para o fato de que as formas de colaboração do ADE - baseando-se em conceitos de territorialidade, associativismo intermunicipal voluntário, redes, com parcerias público/privado, com ideais de protagonismo local e visão estratégica, de matriz empresarial - pode representar uma tendência a suprimir a responsabilização compartilhada da União no desenvolvimento da educação básica. O ADE, segundo a autora reforça o ideal de municipalização do ensino fundamental, sem alterar, qualitativamente, a política de financiamento por parte da União para os entes federados.

Importa atentar-se para o fato de setores do empresariado paulista, ligados ao movimento TPE, estarem ocupando lugares estratégicos no governo, como é o caso do CNE e do Congresso para garantirem a aprovação de sua agenda política. Sobre este fato, Gilda Araújo (2012) alerta que estes formatos de ADE's de base empresarial vêm imprimindo a

lógica dos Arranjos Produtivos Locais numa perspectiva neoliberal, provocando com isso, a despolitização do regime de colaboração.

Em meio a regulações difusas e conflituosas da gestão da educação em um Estado capitalista que possui interesses de mercado, mas também é tencionado a assegurar direitos e garantir a democracia, Dagnino (2004) sinaliza uma crise discursiva resultada de uma ‘confluência perversa’ entre: de um lado, um projeto neoliberal, com a emergência de um projeto de Estado mínimo que se isenta progressivamente de seu papel de garantidor de direitos, através do encolhimento de suas responsabilidades sociais e sua transferência para a sociedade civil e iniciativa privada; e, de outro, um projeto democratizante, participatório, que surge da resistência dos movimentos sociais para o aprofundamento democrático, que se expressa na criação de espaços públicos de discussões e decisões e na crescente participação da sociedade civil na gestão pública, cujo marco formal é a Constituição de 1988.

Para Dagnino (2004) a perversidade dessa confluência estaria assentada no fato de que, embora os dois projetos apontem e intencionem rumos para direções opostas e até antagônicas, ambos apresentam em seus discursos os ideais de uma sociedade civil ativa e propositiva, com interesses aparentemente comuns de participação, cidadania e democracia. Mas, segundo a autora, de fato não o são. As duas tendências abrigam significados muito distintos, instalando o que a ela chama de crise discursiva, por meio da qual um discurso aparentemente homogêneo, obscurece as diferenças conceituais e reduz antagonismos existentes. Por conta desse obscurecimento, se constroem canais por onde avançam as concepções neoliberais, com projetos de iniciativas e interesses privados em terrenos que seriam de esfera pública. Nesses conflitos semânticos, em que “os deslocamentos de sentido são as armas principais, o terreno da prática política se constitui num terreno minado, onde qualquer passo em falso nos leva ao campo adversário” (DAGNINO, 2004, p. 198).

Considerando a coexistência de dois arranjos em movimento, CP e ADE público/privado, importa aprofundar estudos sobre ambos, de forma a melhor compreender seu projeto político, tanto no campo jurídico, político, teórico quanto no campo empírico, com vista a desvendar seus princípios e suas reais possibilidades de compor, enquanto instância institucionalizada, formas de gestão colaborativa e cooperativa do SNE. O que se pode afirmar, até o presente momento, é que a constituição desses arranjos se encontra ainda confusa e a necessitar de investigações, pois as ausências de análises sobre os discursos e concepções de Estado que embasam estas políticas, não nos permitem a compreensão com a devida parcimônia de distintos projetos políticos, que se encontram, não em disputa, mas em confluência em diferentes territórios do país. Importa investigar se tais arranjos, embora

situados em campos políticos por vezes antagônicos, possuem interesses comuns, capazes de garantir a qualidade da educação e o direito educacional.

Importa ainda investigar sob que concepções o Estado capitalista atual vem disseminando as propostas de ADE. Tais políticas têm seus fundamentos na concepção de Estado Rede de Castells (2016), uma forma contemporânea de atuação do Estado, por meio da qual o mesmo passa a compartilhar sua autoridade por meio de relações com instituições públicas e privadas, articulando-se por meio de diferentes relações intermodais em âmbito nacional, territorial, local e supranacional. Conforme Castells (2016) o Estado Rede compartilha o exercício de poder com instituições capitalistas adequando-se à globalização, mas, precisa atentar-se para o perigo de perder para estas o poder de coordenação dessas relações.

O incentivo à instituição de ADE no Brasil liderado pelo terceiro setor, representado por grandes empresas, e quase sem nenhuma inclusão efetiva e democrática de organizações sociais do terceiro setor mais endógeno dos diferentes territórios de identidade, poderá incorrer na exclusão dos sujeitos locais nessa rede federativa e no risco da negociação da democracia e do direito à educação pública, gratuita e de qualidade social.

À GUIA DE CONCLUSÕES

Considerando que os arranjos institucionais para a gestão da educação se constituem em fenômenos políticos recentes, ainda em processo de desenvolvimento, articulados no tempo-presente, a análise do objeto em movimento se faz complexa. Portanto, o presente trabalho não propõe trazer conclusões, mas compreender os formatos de gestão compartilhada baseados no associativismo intermunicipal no espaço territorial através dos CP, e, sobretudo dos ADE's no Brasil, a partir do discurso das novas perspectivas da gestão em rede das políticas públicas sociais no Estado contemporâneo.

O formato de Consórcios Públicos na área educacional necessita de estudos, para que se possa explorar suas potencialidades e ampliar sua atuação na área da educação entre as municipalidades para o alcance das metas educacionais. Por outro lado, os formatos de arranjos, sobretudo aqueles com empresas de fins lucrativos em sentido restrito, precisam ser tencionados, debatidos, refletidos para que não incorra em um contra movimento de processos emancipatórios no espaço territorial.

Convém questionar se tais arranjos poderão assegurar o direito à educação com equidade nas diferentes regiões do país e, por fim, indagar: ao propor a instituição de arranjos institucionais para promover a *colaboração* e a *cooperação* federativas sem a existência de um SNE, estará o governo brasileiro estabelecendo políticas capazes de assegurar o direito à educação com equidade, em redes colaborativas mais abrangentes, por meio da proposta de um Estado Rede que se adequa ao espaço-tempo contemporâneo? Ou estará o poder político, unido ao poder jurídico, apenas conformando o direito educacional aos interesses dos novos fluxos do capital?

Sabendo que toda política pública resguarda em si uma determinada concepção de sociedade e de Estado em certo espaço-tempo, para melhor compreender a gestão de políticas no espaço territorial por meio dos arranjos institucionais faz-se necessário compreender o Estado brasileiro capitalista em movimento na contemporaneidade. É certo que o espaço-tempo atual demanda uma nova configuração do poder do Estado, com a inclusão de novos sujeitos para a inovação na gestão, mas, convém atentar-se para a identidade e os reais interesses desses sujeitos. Compreendendo a lógica do contrato social do Estado capitalista atual, seu curso e discurso, pode-se conhecer o objeto em estudo em sua dimensão política mais ampla. Mas, este é um assunto para outro debate.

REFERENCIAS

ABICAIL, Carlos Augusto. **O Plano Nacional de Educação e o regime de colaboração**. *Revista Retratos da Escola*. v. 8, n. 15, p. 249-263, 2014.

ABRUCIO, Fernando Luiz; CUNHA, Célio da. **O Manifesto dos Pioneiros e o federalismo brasileiro: percalços e avanços rumo a um Sistema Nacional de Educação**. In: *Sistema Nacional de Educação: diversos olhares 80 anos após o Manifesto*. Brasília: Ministério da Educação, p. 40-57, 2014.

_____, Fernando Luiz; SEGATTO, Catarina Ianni. **A cooperação em uma federação heterogênea: o regime de colaboração na educação em seis estados brasileiros**. Fundação Getúlio Vargas, São Paulo. *Revista Brasileira de Educação*. v. 21 n. 65 abr.-jun. 2016.

ARAUJO, Gilda Cardoso. **Federalismo Cooperativo e Arranjos de Desenvolvimento da Educação: um atalho silencioso do empresariado para a definição e regulamentação do regime de colaboração**. In: *RBP AE*, v. 28, n 2, p. 515-531 maio/ago, 2012.

_____, Gilda Cardoso. **Federalismo e políticas educacionais no Brasil: equalização e atuação do empresariado**. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 34, n. 124, p. 787-802, jul.-set. 2013.

BAHIA. Secretaria de Planejamento. **Consórcio Público: Orientações Gerais Para Implantação**. Cartilha em PDF. Disponível pra Download no site www.seplan.gov.ba.br. Acesso em 10 setembro de 2017.

BRASIL, **Constituição da República Federativa do Brasil (1988)**. Promulgada em 05 de outubro de 1988. Disponível em: <www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao. Acesso em: Acesso em 20/02/2018.

_____, **Emenda Constitucional nº 59**. Brasília, DF, 2009.

_____, **Decreto 6.017/07**. Regulamenta a Lei nº 11.107, de 6 de abril de 2005, que dispõe sobre normas gerais de contratação de consórcios públicos., Brasília, DF: 2007.

_____, **Decreto 6.094/07**. Dispõe sobre o Compromisso Todos Pela Educação: Brasília, DF:MEC, 2007.

_____, **Lei 11.107 de 06 de abril de 2005**. Dispõe sobre normas gerais de contratação de consórcios públicos e dá outras providências. Disponível em www.senado.gov.br. Acesso em: 20/02/2018.

_____, **Lei 13.005 de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação, Brasília, DF: MEC, 2014.

_____, **Manual do Plano de Desenvolvimento da Educação: Razões, Princípios e Programas**. Brasília, 2007.

_____, **Parecer nº 9, de 30 de agosto de 2011**. Análise de proposta de fortalecimento e implementação do regime de colaboração mediante arranjos de desenvolvimento da educação. Brasília, DF: MEC/ CNE, 2011.

_____, **Resolução nº 1, de 23 de janeiro de 2012**. Dispõe sobre a implementação do regime de colaboração mediante Arranjo de Desenvolvimento da Educação (ADE) como instrumento de gestão pública para a melhoria da qualidade social da educação. DF: MEC/CNE, 2012

CASTELLS, Manuel. **Sociedade em Rede**. Tradução Roneide Venancio Majer. 17ª Edição. São Paulo: Paz e Terra, 2016

CEZAR, Paulo Sérgio Mendes César – **Consórcios Públicos e o princípio da eficiência na administração pública**. Monografia. Faculdade de Direito – UFMG. Belo Horizonte, 2008.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **A Educação Básica o Brasil**. Educação e Sociedade Campinas, v 23, n 80, setembro de 2002, 168-200. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>.

_____, Carlos Roberto Jamil. **A questão federativa e a educação escolar**. In: Educação e federalismo no Brasil: combater as desigualdades, garantir a diversidade. Brasília: UNESCO, 2010.

DAGNINO, Evelina. **¿Sociedade civil, participação e cidadania: de que estamos falando?** Em Daniel Mato (coord.), *Políticas de ciudadanía y sociedad civil entiempos de globalización*, Caracas: FACES, Universidad Central de Venezuela, pp. 95-110. 2004.

GRAÇA SOUTO, A. C. **Consórcios Intermunicipais e Federalismo Cooperativo**. Parecer jurídico. Brasília, 2007. Disponível em: <<http://www.alcoforadoadvogados>>.

IBDM. Instituto Brasileiro de Desenvolvimento Municipal. **Diário Oficial Eletrônico dos Municípios**. Disponível em: <http://www.ibdm.org.br/ba>. Acesso em: 22 de jun. 2018.

PRATES, Ângelo Marcos Queiróz. **Os consórcios públicos municipais no Brasil e a experiência europeia: alguns apontamentos Para o desenvolvimento local**. III Congresso Consad de Gestão Pública. Brasília, DF, 2010.

RIBEIRO, Hilton Manoel Dias. FERNANDES, E.; RIBEIRO, Ivo. C. D. **Análise de Capital Social na Zona Rural dos Municípios pertencentes ao Consórcio de Desenvolvimento do Alto Paraopeba – CODAP – MG**. Anais do 49º Congresso da SOBER – Belo Horizonte, 2011.

RIBEIRO, Wladimir António. **Cooperação Federativa e a Lei dos Consórcios Públicos**. CNM Publicações. Brasília, 2006.

A EDUCAÇÃO AMBIENTAL E GESTÃO DO PROJETO DE ASSENTAMENTO AGROEXTRATIVISTA SÃO FRANCISCO

Luís Geraldo Leão Guimarães¹
Eduardo José Fernandes Nunes²
Avelar Luiz bastos Mutim³

RESUMO:

O objetivo desse artigo é refletir sobre a relação entre a Educação Ambiental e a Gestão no Projeto de Assentamento Agroextrativista São Francisco, enfocando as possibilidades de construção de uma gestão para a sustentabilidade através das contribuições de uma educação ambiental transformadora. Partimos da contextualização do projeto, da sua história, de seus moradores, incluindo também o Movimento CETA que coordena/assessora o assentamento, do dilema entre produzir e preservar enfrentado no dia a dia pelos assentados/as, para, em seguida discutir sobre Educação Ambiental e sobre Gestão buscando compreender as possibilidades de contribuição para o processo de autogestão do projeto.

Palavras-chave: Educação Ambiental; Gestão; Assentamento Agroextrativista.

RESUMEN: El objetivo de este artículo es reflexionar sobre la relación entre la Educación Ambiental y la Gestión en el Proyecto de Asentamiento Agroextrativista San Francisco, enfocando las posibilidades de construcción de una gestión para la sostenibilidad a través de las contribuciones de una educación ambiental transformadora. Partimos de la contextualización del proyecto, de su historia, de sus habitantes, incluyendo también el Movimiento CETA que coordina / asesora el asentamiento, del dilema entre producir y preservar enfrentado en el día a día por los asentados, para luego discutir sobre Educación Ambiental Y sobre Gestión buscando comprender las posibilidades de contribución al proceso de autogestión del proyecto.

Palabras clave: Educación ambiental; Gestión; Asentamiento Agroextrativista

1 CONHECENDO O CENÁRIO, OS SUJEITOS E O PROBLEMA

¹ Doutorando do Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade/UNEB luisppgeduc@gmail.com

² Doutorado em Análise Geográfica Regional pela Universidade de Barcelona. Mestrado em Ciências Sociais pela Universidade Federal da Bahia (UFBA). Graduado em Ciências Sociais (UFBA) e Professor do PPGEduC/UNEB. E-mail: eduardojosf2@gmail.com

³ Doutorado em Educação pela Universidade Federal da Bahia (UFBA). Mestrado em Educação pela Universidade Federal da Bahia (UFBA). Graduado em Ciências Agrárias pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Professor Titular Permanente do PPGEduC/UNEB. E-mail amutim@hotmail.com

A preocupação com essa temática de estudo surgiu da minha experiência com o tema, desde os anos 80 do século passado como extensionista rural (Técnico Rural Nível Médio) da Empresa de Assistência Técnica e Extensão Rural da Bahia (EMATER-BA), trabalhando com agricultores/as familiares e suas organizações e passo a buscar caminhos alternativos para os problemas enfrentados por eles, como a diversificação da produção, o cultivo consorciado de plantas, o uso de inseticidas naturais, o controle biológico de pragas, o associativismo/ cooperativismo, entre outros. Tendo então contato com a chamada “agricultura alternativa” que proponha uma relação mais harmônica com o meio ambiente. Depois, no final dos anos 90 do sec. XX, como aluno do curso de pedagogia do Departamento de Ciências Humanas e Tecnologias (DCHT), Campus XVII, em Bom Jesus da Lapa, participando das discussões com grupos locais sobre educação ambiental, sendo por isso indicado para representar o DCHT no Conselho Municipal de Defesa do Meio Ambiente (COMDEMA) de Bom Jesus da Lapa, o que me motivou, no curso de pós-graduação, a pesquisar e escrever sobre Educação Ambiental (EA).

Há um consenso sobre a importância da EA para a preservação da vida no planeta Terra, conforme pensam Waldman (2001), Medina e Santos (2001), Carvalho (2002), Saito (2002), Loureiro (2004, 2011), Lima (2011), Mutim (2007), entre outros, pois só através da mudança de atitudes e valores é que será possível “rever” a nossa relação com a natureza e com os outros homens, criando uma sociedade ambientalmente equilibrada e socialmente justa (pautada na sustentabilidade). E essa mudança só é possível via processos educativos tanto formais (escolas, universidades, etc.), como não-formais (Sindicatos, ONG, Movimentos sociais, etc.). Parafraseando Paulo Freire (2000), podemos afirmar que se a EA não muda o mundo, também o mundo não muda sem a EA.

O Projeto de Assentamento Agroextrativista São Francisco (PAE-SF) fica localizado na margem esquerda do rio São Francisco nos municípios baianos de Serra do Ramalho e Carinhanha, numa Área de Preservação Permanente (APP), e teve como objetivo principal a regularização fundiária das populações tradicionais de pescadores/agricultores que viviam nessa região nas áreas de reserva do Projeto Especial de Colonização – Serra do Ramalho (PEC/SR), implementado pelo governo federal para alojar a população atingida pela construção da barragem de Sobradinho, na década de 70 do século passado.

Segundo Sodré (2008), os/as assentados/as do PAE-SF são, em sua maioria, descendentes dos moradores das antigas fazendas situadas às margens do rio São Francisco, formada por pescadores artesanais, vaqueiros, agregados e agricultores familiares que,

habitantes/moradores de uma APP tem que conciliar as atividades econômicas com a preservação ambiental, criando, na maioria das vezes, conflitos entre a própria sobrevivência (e da família) com a preservação dos recursos naturais.

O PAE-SF foi criado pela Portaria INCRA/SR-05/Nº62 de 27 de novembro de 1995 (BRASIL, 2001), e por estar localizado numa APP, constitui como um exemplo de reforma agrária ecológica. Ocupa uma área de 20.820 hectares, sendo formado por 11 comunidades, onde moram 600 famílias legalmente assentadas e outras 200 de forma irregular (não assentadas por vários motivos: forasteiros, “sem perfil”, entre outros)

O PAE-SF é ocupado por uma população tradicional de ribeirinhos (pescadores artesanais/agricultores familiares), que segundo Sodré (op.cit. p. 88) “[...] se orienta por normas passadas entre gerações para a utilização dos recursos da natureza, de tal forma que não percebe que algumas destas são práticas predatórias.” Por outro lado Sodré (op.cit. p.237) salienta que “o saber que essas famílias adquiriram sobre o meio ambiente decorre da sua relação constante com ele e, portanto, a forma de preservá-lo vem, sobretudo, da necessidade de mantê-lo para a sua própria sobrevivência e ainda para seus sucessores” facilitando um provável trabalho com educação ambiental, pois, segundo a autora, para o camponês a

(...) natureza não significa simplesmente algo que está ao seu redor, mas é, acima de tudo, o local com que ele interage, lugar de vida e de trabalho: constitui uma visão de mundo. No PAE-SF, a relação homem-natureza é resultado de uma história construída ao longo de muitas gerações (SODRÉ, 2008. p.287).

A criação do PAE-SF foi uma conquista da população local apoiada inicialmente pela Comissão Pastoral da Terra (CPT)⁴ e depois pelo Movimento CETA, que é um movimento social que luta por reforma agrária, coordena vários acampamentos e assentamentos de reforma agrária na Bahia e em Sergipe, sendo o responsável pela coordenação do PAE-SF.

O Movimento CETA surgiu em 1994, em função do grande número de conflitos fundiários na Bahia e das dificuldades encontradas pelos trabalhadores/as no acesso à terra, inicialmente como Coordenação Estadual dos Trabalhadores/as Acampados/as e Assentados/as, daí a origem da sigla CETA. Após um processo de amadurecimento e

⁴ A Comissão pastoral da Terra é uma entidade católica, que atua junto aos trabalhadores/trabalhadoras do campo, articulando-se com diversas entidades e organizações dos camponeses e com outras entidades e organizações que apoiam suas lutas e reivindicações (SODRÉ, 2008. p. 93).

disseminação das lutas, em 2002 tornou-se um Movimento, ampliando a sua forma de atuação e manteve o nome original – Movimento CETA⁵.

Organizado no estado da Bahia, com sete regionais (Lapa; Médio São Francisco; Sertão; Chapada; Sul; Sudoeste e Recôncavo Baiano), tem pretensão de expandir a atuação para outros estados brasileiros. Atualmente o CETA possui 3.123 famílias acampadas e 10.247 famílias assentadas. Segundo Bartolomeu, um dos coordenadores do Movimento, (apud MOREIRA, 2010. p.71) o momento de reconhecimento público da força do movimento foi com a “marcha pela terra” em abril de 2003, quando os militantes ficaram acampados por mais de 15 dias em Salvador, desenvolvendo suas pautas de reivindicações. O Movimento afirma ter por objetivos:

[A] luta pela terra e por Reforma Agrária justa, capaz de dar condições de sustentabilidade, comercialização, lazer, formação e emancipação aos trabalhadores/as rurais, tendo como princípios o respeito à democracia, ao meio ambiente e relações equitativas de gênero, raciais e de geração (CETA, 2013)

Embora tenha origem na luta pela terra, o Movimento dos Trabalhadores/as Assentados/as, Acampados/as e Quilombolas – CETA, conforme Moreira (2010), incorpora como missão a preservação ambiental e uma educação contextualizada, o que por si só já o qualifica para dirigir a luta dos ribeirinhos/as assentados/as do Projeto de Assentamento Agroextrativista São Francisco, configurando segundo Viola (1991, apud DIEGUES, 2001, p.130), um “ambientalismo camponês, que luta por manter acesso aos recursos naturais de seus territórios, valoriza o extrativismo, os sistemas de produção baseados em tecnologias alternativas.”

O Movimento CETA e os/as assentados vivem o dilema de preservar a natureza do PAE-SF e de produzir a própria existência, ou seja, o de produzir e preservar. Que pode ser equacionado a partir da maneira que eles (assentados/as e Movimento CETA) efetivam a gestão do assentamento. Que soluções tem encontrado o Movimento CETA e os/as assentados/as para resolver esse dilema? Como tem sido discutidas, formuladas e implementadas as prováveis soluções? Todas essas questões são potencializadas por processos de educação ambiental que possibilitam “análises” mais pertinentes da realidade vivida e percebida pelos envolvidos no processo e conseqüentemente formas sustentáveis de gestão do PAE-SF.

Esse artigo busca contribuir na reflexão sobre as possíveis soluções para os problemas socioambientais enfrentados pelos ribeirinhos/as assentados/as no PAE-SF que

⁵ Dados disponíveis em: www.cetabahia.blogspot.com.br Acesso em 04/10/2013.

vivem o dilema entre produzir sua existência ou preservar o ambiente, e com o Movimento CETA, responsável pela organização das lutas sociais dessa população tradicional, que precisa resolver este dilema, encontrando/construindo formas sustentáveis de produzir conservando os recursos naturais.

Partindo do pressuposto defendido por Nunes; Mutim; Costa (2014, p.459) de que “a Educação Ambiental se impõem como uma necessidade na construção de um sistema de gestão compartilhada das políticas públicas,” objetiva, também, o desenvolvimento/produção de conhecimentos específicos relacionados à contribuição da EA para a gestão em assentamentos da chamada “reforma agrária ecológica” (SODRE, 2008) nas condições do semiárido nordestino, em particular, em Serra do Ramalho–Bahia. Buscando assim contribuir para articular os envolvidos nos processos de gestão, no sentido de estimular reflexões, debates e inquietações sobre as possíveis alternativas para enfrentar os problemas socioambientais vividos pelos assentados/as.

2 DISCUTINDO EDUCAÇÃO AMBIENTAL E GESTÃO

2.1 Educação Ambiental

Conceituar Educação Ambiental (EA) é muito complexo, para explicitar o que é e qual sua importância, Carvalho (2002) adota a definição formulada na Conferência da UNESCO de Educação Ambiental realizada em Chosica – Peru em 1976, como a que mais se aproxima daquilo que ele entende por Educação Ambiental:

Educação Ambiental é ação educativa permanente pela qual a comunidade educativa tende à tomada de consciência de sua realidade global, do tipo de relações que os homens estabelecem entre si e com a natureza, dos problemas derivados destas relações. (UNESCO Apud CARVALHO, 2002. p. 51)

Carvalho defende a ideia que toda educação é ambiental, pois o processo educativo é realizado num “meio” que é o ambiente dos sujeitos da educação que vivem e convivem nesse ambiente com outros seres vivos e que para sobreviverem estabelecem relações amplas com o meio. Portanto, o “adjetivo ‘ambiental’ (...) ao lado do substantivo ‘educação’ serve a meu ver, apenas para reforçar dimensões que já estão contidas no mesmo; não devendo portanto, existir limites rígidos entre os conceitos de Educação e Educação Ambiental” (CARVALHO, *ibid.* p.36), ressaltando porém que devido à crise ambiental e a própria crise da modernidade há a necessidade de demarcar a especificidade da dimensão ambiental como resgate da totalidade do processo educativo rompendo com a compartimentação e fragmentação próprias do paradigma cartesiano.

Revista Educação e Ciências Sociais, Salvador, v.1, n.1, 2018.

Para Medina e Santos (2001), Educação Ambiental não se trata tão-somente de ensinar sobre a natureza, mas de educar “para” e “com” a natureza; para compreender e agir corretamente ante os grandes problemas das relações do homem com o ambiente. Para elas EA “é a incorporação de critérios sócio-ambientais, ecológicos, éticos e estéticos nos objetivos didáticos da educação” (ibid. p. 25). Loureiro (2011) sintetiza e amplia o conceito de EA como “uma práxis educativa e social que tem por finalidade a construção de valores, conceitos, habilidades e atitudes que possibilitem o entendimento da realidade de vida e a atuação lúdica e responsável de atores sociais individuais e coletivos no ambiente.” (op. cit. p. 73).

Nesse sentido, Saito (2002), fala em quatro grandes desafios da EA que são: buscar uma sociedade democrática e socialmente justa; desvelar as condições de opressão social; praticar uma ação transformadora intencional e por fim, promover a contínua busca do conhecimento. Reafirmando que a resolução desses desafios constitui um “caminho para estabelecermos uma sociedade ambientalmente mais equilibrada, juntamente com uma sociedade mais justa, mais igualitária e efetivamente mais democrática” (ibid. p. 58).

Não se discute mais a importância da EA para a melhoria da chamada “qualidade de vida” na nossa sociedade. Todos (educadores, administradores, sociedade civil e política) concordam que é imperativo mudar o nosso comportamento em relação ao meio ambiente. O problema e a grande polêmica é como efetivamente desenvolver uma EA que dê conta de “mudar” a mentalidade das pessoas, alterando aspectos culturais e de comportamento, que por si só não garantem a resolução dos problemas ambientais, pois os mesmos derivam da forma como a sociedade está organizada e de como se dá a apropriação dos recursos naturais (o sistema de produção).

Diretamente todos ou quase todos os problemas ambientais estão relacionados com a apropriação dos bens naturais e numa sociedade capitalista há o agravante dessa apropriação ser privada, o que aliás é a essência dessa sociedade, com a conseqüente socialização coletiva dos desequilíbrios ambientais (seca, enchentes, erosão do solo, poluição do ar e das águas, fome, etc.), onde a maioria da população arca com os prejuízos e as elites se locupletam das benesses, das riquezas.

Por esse prisma, fica evidente que para as elites não é interessante “mudar” a mentalidade das pessoas no que tange às nossas relações com a natureza – fonte primária da riqueza e da nossa humanização.

Historicamente as elites (classes dominantes) detiveram o controle da sociedade e a conseqüente imposição de suas ideias e valores (a ideologia), mas havendo contudo,

resistência dos oprimidos (classes dominadas) que lutam desesperadamente para conseguirem sobreviver livres do jugo opressor. Assim, a questão ambiental (resultante da apropriação privada da natureza) está no centro da luta de classe e portanto numa disputa ferrenha, pois questionar as agressões ao meio ambiente é questionar a sua apropriação (direta ou indireta) pelo capital.

Preocupados com essa disputa, a classe dominante ou setores dela, criaram o ecocapitalismo⁶, que segundo Waldman (2001, p. 30):

Ao não questionar formas de produção, paradigmas econômicos e modelo de consumo, legitimam [e criam] o Consumismo Verde⁷. (...) Para os ecocapitalistas a defesa da ecologia passa pela fabricação de carros que “poluam menos” e não pela defesa de meios alternativos de transporte (como as ciclovias) ou a melhoria do transporte público. Propõe métodos de reciclagem e recuperação de matérias-primas, mas não produtos com maior coeficiente de durabilidade, e assim por diante. (...) Embora discordando da depredação ambiental, não questionam os valores e as relações de poder existentes no interior desta mesma sociedade.

Em suma, é a manutenção da apropriação privada da natureza e a consequente pilhagem e destruição da mesma. Nesse sentido, o capitalismo num “toque do Rei Midas”⁸ da mitologia grega, transforma um grande problema em mais uma fonte de lucros, pois “a água, o solo, o ‘verde’ entre outros elementos, a partir do momento que são contaminados, poluídos e depredados, justificam sua transformação em bens adquiridos em mercado.” (WALDMAN, 2001, p.19).

Pelo exposto até aqui, fica claro que é muito difícil, nos marcos do capitalismo, propor ou montar um currículo que de fato trabalhe a EA na profundidade que se faz necessária para efetivamente “mudar” a mentalidade das pessoas, pois implica mudar o próprio sistema com seus valores, ideias e costumes. Por outro lado, é possível (e desejável) aproveitar as contradições inerentes do capitalismo e construir contra-ideologicamente, no sentido gramsciano da palavra, a educação ambiental transformadora, irmã, eu diria, das pedagogias críticas, tributárias das lutas emancipatórias dos oprimidos do mundo. Reafirmo que nós (educadores), não podemos “cruzar os braços” diante das questões ambientais face às dificuldades impostas pelo sistema, é preciso e urgente saber conjugar luta política e luta ecológica, pois uma está implicada na outra numa relação profundamente dialética.

⁶ Conceito derivado da corrente ecológica denominada ecocapitalista, que acreditam que a economia de mercado é a única a regular eficientemente a relação homem/natureza (WALDMAN, 2001, p.32)

⁷ Vertente ecológica do consumismo capitalista, que exploram o apelo emocional das questões ambientais nos consumidores para venderem seus produtos.

⁸ Rei Midas personagem da mitologia grega que transforma em ouro tudo o que toca com as mãos. (BRANDÃO, 2000, p.122).

A EA encontra-se mais desenvolvida na modalidade de educação não-formal que é onde encontramos o maior número de experiências e diversidade de ações, até mesmo as desenvolvidas pelo poder público como é o caso dos cursos de capacitação em educação ambiental promovidos pelos órgãos do Ministério do Meio Ambiente e pelo Centro de Recursos Ambientais (CRA), este vinculado à Secretaria do Planejamento, Ciência e Tecnologia da Bahia, só para ficar com dois exemplos um federal e outro estadual.

Mas o grande impulso da EA no Brasil se deve às iniciativas das Organizações Não Governamentais, principalmente as denominadas ONGs Verdes que perceberam que a mudança de mentalidade das comunidades só seria possível através de um processo educativo que despertasse a “consciência ecológica” das populações diretamente envolvidas com os problemas ambientais e propiciasse a busca de soluções para os mesmos.

Lima (2004) classifica a EA em duas polaridades, uma conservadora e a outra emancipatória, a primeira “se interessa pela conservação da atual estrutura social, com todas as suas características e valores econômicos, políticos, éticos e culturais” (op.cit. p. 132), e a segunda pelo “compromisso de transformação da ordem social vigente, de renovação plural da sociedade e de sua relação com o meio ambiente” (ibid. p.132). Entre essas duas polaridades o autor aponta ainda uma terceira categoria denominada de conservadorismo dinâmico que atua para desviar o rumo transformador/mobilizador das lutas pelas questões ambientais, operando “por mudanças aparentes e parciais nas relações sociais e nas relações entre a sociedade e o ambiente enquanto conserva o essencial” (ibid. p.132), sendo a com maior visibilidade na mídia e apoio dos governos e empresas, constituindo-se, segundo o autor, o mais poderoso obstáculo para uma abordagem transformadora dos problemas ambientais.

Nesse sentido, Loureiro (2011) aponta a necessidade da construção da ecocidadania/cidadania planetária como a inclusão de uma ética ecológica no cotidiano das nossas vidas, possibilitando a formação da consciência individual e coletiva das nossas responsabilidades locais/comunitárias/globais (planetária) para com o respeito à vida. E para ele é imprescindível a “construção de estratégias dialeticamente locais e globais, comunitárias e governamentais, instrumentais e educativas, que cumpram a mediação entre as esferas econômicas e político-cultural e apontem para um ambientalismo comprometido com as lutas sociais e populares” (op. cit. p. 84).

A educação (formal e não formal) e os educadores, principalmente os ambientais, tem um importante papel a desempenhar na construção de uma sociedade sustentável, pois como afirmam Silva e Déjardin (2011, p.175)

(...) a educação numa perspectiva de sustentabilidade pressupõe a imersão do sujeito em seu contexto social e a sensibilidade deste para as questões complexas da atualidade, dentre as quais as de cunho ambiental, social, cultural e econômico. (...) Entendemos a educação como via direta de ampliação da consciência das pessoas nas suas relações com os outros, com a vida comunitária e com a natureza.

E nesse sentido Nunes; Mutim e Costa (2014, p.459) enfatizam que:

A diversidade socioambiental dessas duas importantes regiões brasileira [Norte e Nordeste – onde se localiza o PAE-SF] e os conflitos ambientais gerados favorece e demanda uma atenção especial no sentido da construção de um sistema de gestão capaz de viabilizar a participação da população na busca de ações que minimizem os problemas.

2.2 Gestão do assentamento

Os assentados/as do PAE-SF “estão organizados de forma coletiva, na Central das Associações dos Moradores (CAM) que é responsável pela gestão de todo o projeto” (BRASIL. 2001, p. 7). Em cada uma das onze comunidades existentes, os assentados participam de uma Associação de Moradores, que por sua vez indica/elege três representantes para compor a diretoria da CAM do PAE – SF, que tem a responsabilidade pela execução do plano de utilização e para isso “designará GRUPOS e EQUIPES DE TRABALHO para atuarem nas distintas áreas da execução administrativa – operacional do projeto e responder solidariamente pelo mesmo” (Ibidem, p. 13).

No plano de utilização é recomendado que o PAE-SF seja administrado na forma de autogestão, sendo os moradores, na qualidade de coautores e cogestores da administração, responsáveis de forma coletiva ou individual pela execução do mesmo.

Mas como tem sido efetivada a gestão do PAE-SF? Qual o significado do termo gestão para os assentados/as? As respostas a essas indagações nos leva a questionar/problematizar sobre o que de fato seja gestão, administração, autogestão.

O conceito administração é muito relacionado ao mundo dos negócios, à área empresarial e por isso tem uma conotação técnico-racional pautada na eficiência, objetividade, hierarquia, disciplina e lucratividade. Segundo Luck (2010. p.57) a “administração é vista como um processo racional, linear e fragmentado de organização e de influência estabelecida de cima para baixo e de fora para dentro das unidades de ação”, que tem uma forma mecanicista e utilitária de utilizar pessoas e recursos, os mais diversos, para alcançar os objetivos previstos. Nesse sentido, o ato de administrar é caracterizado como comando e controle. Não sendo nessa perspectiva, adequado para designar ações de caráter coletivos em instituição/movimentos sociais, que requer na visão de Luck (2010, p. 57)

[...] a participação ativa de todos os envolvidos em uma unidade social, para tomada de decisão conjunta, mediante processo de planejamento participativo pelo qual a realidade é analisada pela incorporação de diferentes olhares que, ao serem levados em consideração, permitem que as decisões tomadas o sejam a partir de uma visão abrangente das perspectivas de intervenção, além de garantirem o comprometimento coletivo com a implementação do planejado.

Configurando como um processo de *gestão* (grifo nosso) que, segundo Luck (op.cit.) possui uma lógica pautada por princípios democráticos centrados no reconhecimento da primazia da participação consciente e autônoma das pessoas na tomada de decisões sobre os rumos a serem seguidos, na organização e no planejamento necessário ao seu trabalho. Para a autora (id. 2009, p. 21) a gestão é “um processo de mobilização da competência e da energia de pessoas coletivamente organizada para que, por sua participação ativa e competente, promovam a realização, o mais plenamente possível, dos objetivos da sua unidade de trabalho”.

A autogestão aparece quando os trabalhadores percebem que a sua organização é uma tarefa para eles próprios (COSTA; OLIVEIRA; MELO NETO, 2006), e se configura como a tomada da consciência histórica de que somos construtores do nosso próprio destino, da nossa própria história. Esse processo pressupõem a mais ampla participação, autonomia, democracia, cooperação, autoanálise, diálogo e educação, pois segundo Motta (1981, apud. COSTA; OLIVEIRA; MELO NETO, op.cit. p. 65) “A sociedade autogestionária é a sociedade organicamente autônoma, constituída de um feixe de autonomias, de grupos se auto-administrando, cuja vida exige a coordenação, mas não a hierarquização”, onde todos são, individual e coletivamente, responsáveis pela gestão da comunidade/organização desde o planejamento até a execução final de todas as atividades do grupo.

Pelo exposto até aqui, fica evidente que a decisão adotada no Plano de Utilização do PAE – SF (BRASIL, 2001) de recomendar a gestão do Projeto na forma de *autogestão* é a mais coerente com a finalidade proposta de promover o desenvolvimento local por meio de uma ação transformadora com bases sustentáveis, que leve em consideração a tradição e a cultura dos assentados/as.

Costa; Oliveira e Melo Neto (2006, p. 84) chamam a atenção para a importância da educação nos processos de autogestão, pois é necessária uma constante aprendizagem de “conhecimentos de novas formas de se poder viver que não apenas as estabelecidas nos marcos das relações capitalistas”. Mutim (2007. p.115) ampliando para a educação ambiental, compartilha dessa mesma visão ao afirmar que:

A Educação Ambiental como articulação sistêmica dos processos educativos formais e não formais é parte vital e indispensável para se chegar ao desenvolvimento local e à gestão de sociedades sustentáveis, pois é a maneira mais direta e funcional de se atingir objetivamente a meta da participação dos indivíduos e das comunidades locais/territoriais na tomada de decisão a respeito do patrimônio socioambiental

Dowbor (2014, p.1) reforça a importância da educação para o desenvolvimento local ao postular que a mesma quando a serviço da comunidade local “devolve ao cidadão a compreensão de que pode tomar o seu destino em suas mãos, conquanto haja uma dinâmica social local que facilite o processo, gerando sinergia entre diversos esforços.” E que “podemos ser donos da nossa própria transformação econômica e social, de que o desenvolvimento não se espera mas se faz.” Pois afinal a “ideia da educação para o desenvolvimento local está diretamente vinculada a esta compreensão, e à necessidade de se formar pessoas que amanhã possam participar de forma ativa das iniciativas capazes de transformar o seu entorno, de gerar dinâmicas construtivas.”

Pelo exposto até aqui, fica evidente que a decisão adotada no Plano de Utilização do PAE – SF (BRASIL, 2001) de recomendar a gestão do Projeto na forma de *autogestão* é a mais coerente com a finalidade proposta de promover o desenvolvimento local por meio de uma ação transformadora com bases sustentáveis, que leve em consideração a tradição e a cultura dos assentados/as.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Fica claro que a resolução do dilema vivido pelos assentados/as do PAE –SF de “preservar ou produzir” só pode encontrar soluções dentro de um sistema de gestão dialógica e participativa na forma de autogestão, mas para isso se torna imprescindível a contribuição da Educação Ambiental. Que assim, numa perspectiva transformadora, pode contribuir para a gestão, na sua forma autogestionária, ao possibilitar a compreensão ampla: das relações sociais na sociedade capitalista; da ampliação da participação da comunidade na gestão (MUTIM, 2007); da formação de uma cidadania ecológica/planetária (LOUREIRO, 2011); da materialização de possibilidades de ação no plano local a partir dos conhecimentos gerais (DOWBOR, 2014); e, uma compreensão do nosso lugar no mundo, na cultura e na natureza.

Afinal somos todos responsáveis pela construção de sociedades sustentáveis. Que passa por pela valorização do território e de todos os recursos ali existentes (naturais, humanos, econômicos, institucionais e culturais), e que vão constituir o enorme potencial de

melhoria da qualidade de vida para todos. Sendo necessário e urgente conhecer em profundidade este potencial, para construir uma modalidade de desenvolvimento sustentável com as características local/regional/planetária. Possibilitando assim as transformações sociais almejadas por todos/as que lutam por uma sociedade mais igualitária, socialmente justa e ambientalmente equilibrada.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Maria margarida de. *Introdução à metodologia do trabalho científico*. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

BRASIL, Ministério do Desenvolvimento Agrário – MDA/Instituto Nacional de Reforma Agrária – INCRA. *Plano de utilização do Projeto de Assentamento Agroextrativista São Francisco*. Brasília: Guarany, 2001.

BRANDÃO, Junito. *Dicionário Mítico-etimológico*. vol. II, 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2000.

CARVALHO, Vilson Sérgio de. *Educação ambiental & desenvolvimento comunitário*. Rio de Janeiro: Wak, 2002.

CETA. *Breve histórico do Movimento*. Disponível em: <www.cetabahia.blogspot.com.br> Acesso em 04/10/2013

COSTA, Francisco Xavier Pereira da; OLIVEIRA, Iolanda Carvalho de; MELO NETO, José Francisco de. *Incubação de empreendimento solidário popular: fragmentos teóricos*. João Pessoa – PB: Editora Universitária/UFPB, 2006. p. 46 - 92.

DIEGUES, Antônio Carlos Santana. *O mito moderno da natureza intocada*. 3.ed. São Paulo: Hucitec, 2001.

DOWBOR, Ladislau. *Educação e desenvolvimento local*. Disponível em <http://www.apodesc.org/sites/documentos_estudos/arquivos/Desenvolvimento_EDUCACAO_E_DESENVOLVIMENTO_LOCAL_Ladislau%20Dowbor.pdf>. Acesso em: 26/04/2014.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 29. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.

LIMA, Gustavo F. da Costa. Crise ambiental, educação e cidadania: os desafios da sustentabilidade emancipatória. In: LOUREIRO, Carlos F. Bernardo; LAYRARQUES, Philippe Pomier; CASTRO, Ronaldo Souza de. (orgs.) *Educação ambiental: repensando o espaço da cidadania*. 5.ed. São Paulo: Cortez, 2011. p. 115 – 148.

LOUREIRO, Carlos F. Bernardo. Educação ambiental e movimentos sociais na construção da cidadania ecológica e planetária. In: LOUREIRO, Carlos F. Bernardo; LAYRARQUES, Philippe Pomier; CASTRO, Ronaldo Souza de (orgs.) *Educação ambiental: repensando o espaço da cidadania*. 5.ed. São Paulo: Cortez, 2011. p. 73 – 103.

_____. Educação ambiental transformadora. In: LAYRARQUES, Philippe Pomier. (coord.) *Identidades da educação ambiental brasileira*. Brasília: Ministério do Meio Ambiente, 2004. p. 65 – 84.

LUCK, Heloísa. *Gestão educacional: uma questão paradigmática*. 5.ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

_____. *A gestão participativa na escola*. 5.ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

MEDINA, Naná Mininni; SANTOS, E. da Conceição. *Educação ambiental: uma proposta participativa de formação*. 2 ed. Petrópolis –RJ.: Vozes, 2001

MOREIRA, Edna Souza. *A licenciatura de Pedagogia da Terra: uma proposta de formação para o educador do campo*. 2010. 114f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade do Estado da Bahia, Salvador. 2011.

MUTIM, Avelar Luiz Bastos. Educação ambiental e gestão de sociedades sustentáveis: análise da articulação de processos educativos formais e não formais como estratégias para a gestão do desenvolvimento local sustentável. *Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade*, Salvador. v.16, n.28, p. 113-119, jul./dez., 2007.

NUNES, Eduardo José Fernandes; MUTIM, Avelar Luiz Bastos; COSTA, Aline Oliveira. Estado da arte em educação ambiental nas regiões Norte e Nordeste do Brasil: análise dos trabalhos apresentados no GT 22 Educação Ambiental do EPENN (2005-2013). In: GOMES, Alfredo Macedo; LEAL, Telma Ferraz. *Pesquisa em educação nas regiões Norte e Nordeste: balanço e perspectivas*. Recife: Editora UFPE, 2014. p.459 – 475.

SAITO, Carlos Hiroo. Política nacional de educação ambiental e construção da cidadania: desafios contemporâneos. In. RUSCHEINSKY, Aloísio. *Educação ambiental: abordagens múltiplas*. Porto Alegre: Artmed, 2002.

SILVA, Francisca de Paula Santos da; DÉJARDIN, Isabelle Pedreira. Educação numa perspectiva da sustentabilidade: diálogo entre saberes. In: GURGEL, Paulo R. H; SANTOS, Wilson N. (Orgs). *Saberes plurais, difusão do conhecimento e práxis pedagógica*. Salvador: EDUFBA, 2011. p. 163 – 178.

SODRÉ, Maria Lúcia da Silva. *Às margens do Velho Chico: o projeto inconcluso do INCRA e suas consequências para o modo de vida das famílias ribeirinhas assentadas no PAE-SF*. 2008, 309 f. Tese (Doutorado em Sociologia). Centro de Filosofia e Ciências Humanas – Universidade Federal de Pernambuco. Recife.

WALDMAN, Maurício. *Ecologia e lutas sociais no Brasil*. 5 ed. São Paulo: Contexto, 2001.

**TEXTOS E METATEXTOS DE OSWALDO DE CAMARGO, LUIZ SILVA – CUTI
E MÁRCIO BARBOSA PARA ENEGRECER OS MODOS DE SABER**

Simone de Jesus Santos ¹

RESUMO:

O artigo é um recorte da dissertação **Textos e Metatextos:** escritos de Oswaldo de Camargo, Luiz Silva – Cuti e Márcio Barbosa (2010) propõe dar ênfase à relevância da Literatura Negra Brasileira para uma proposta de educação fundamentada na transformação social. Considerando que as hegemonias se contrapõem às afirmações de diferenças sociais e culturais de vários sujeitos, torna-se relevante o debate sobre o assunto. O procedimento metodológico de base exploratória e analítica de textos críticos e literários metalinguísticos dos autores em foco propiciou entender que Literatura Negra Brasileira é o espaço de onde negros(as) e brasileiros(as) enunciam o desejo de “suplementar” a “falta” de vozes que os contemplem no discurso literário nacional hegemônico.

Palavras-chave: Literatura Negra Brasileira. Sociedade. Transformação

RESUMEN: El artículo es un recorte de la disertación **Textos y Metatextos:** escritos de Oswaldo de Camargo, Luiz Silva - Cuti y Márcio Barbosa (2010) y propone dar énfasis a la relevancia de la Literatura Negra Brasileña para una propuesta de educación fundamentada en la transformación social. Considerando que las hegemonías se contraponen a las afirmaciones de diferencias sociales y culturales de varios sujetos, se hace relevante el debate sobre el asunto. El procedimiento metodológico de base exploratoria y analítica de textos críticos y literarios metalinguísticos de los autores en foco propició entender que Literatura Negra Brasileña es el espacio de donde negros y brasileños enuncian el deseo de "suplementar" a la "falta" de voces que los contemplan en el discurso literario nacional hegemónico.

Palabras- clave: Literatura Negra Brasileña. La sociedad. transformación

¹Doutorado em Educação pela Universidade Federal da Bahia (UFBA). Mestrado em Educação pela Universidade Federal da Bahia (UFBA). Graduação em Letras Vernáculas pela Universidade Federal da Bahia. E-mail: sietnia@yahoo.com.br

Faço de força
Meu verso
Fácil é feito de osso carne e sangue
e dum beliscão da Mãe Preta
Meu verso fala de negro
Meu verso fala de grito
que os brancos não escutaram
porque fecharam os ouvidos
Meu verso fala do ódio encolhido
Do nosso olhar espremido
(CUTI, 1978,p.41)

O fragmento acima é parte do poema *Meu verso* de autoria do escritor negro Luiz Silva, oriundo da cidade de Ourinhos, em São Paulo, mais conhecido por seu pseudônimo Cuti. No excerto, observa-se a palavra negro, enquanto elemento sógnico de identidade, explicitamente oposta ao poder repressor de brancos racistas e temas – como as problemáticas advindas do racismo enfrentadas por negros(as) brasileiros(as) e suas afirmações identitárias negras – predominantes na tessitura linguística construída pelo escritor supracitado e por tantos outros(as) colaboradores(as) da diversidade de escritos reunidos sob a denominação de *Literatura Negra Brasileira* ou *Literatura Afro-brasileira*.

O debate de conceitos dessa produção, a partir de textos literários e críticos de seus autores, tornou-se meu motivo de estudo em minha dissertação de mestrado intitulada **Textos e Metatextos**: escritos de Oswaldo de Camargo, Luiz Silva – Cuti e Márcio Barbosa (2010), defendida na Universidade Federal da Bahia. Sendo assim, o presente artigo consiste num recorte da pesquisa realizada e meu intento é dar ênfase à relevância da *Literatura Negra Brasileira* para uma proposta de educação fundamentada na transformação social, numa perspectiva mais democrática e equitativa.

A respeito dos escritores em foco, destaca-se que Oswaldo de Camargo é um dos autores e críticos do texto literário elaborado por autores(as) negros(as). Nascido em 24 de Outubro do ano de 1936, na cidade de Bragança Paulista, no estado de São Paulo, é Jornalista, Publicitário, Compositor; atuou também na *Imprensa Negra*, publicou obras literárias individuais desde 1959, participa de antologias circulantes no Brasil e em outros países e é cofundador da coletânea **Cadernos Negros**.

Em depoimento concedido a mim, Luiz Silva – Cuti (2010,p.70) descreve a criação dos **Cadernos Negros** – que neste ano de 2018, atinge sua quadragésima edição²

² Vale dizer que há registros de lançamentos da quadragésima edição dos *Cadernos Negros* sendo realizados em diferentes cidades do Brasil: Piauí, Salvador, Brasília são algumas localidades.

autofinanciada por seus(suas) participantes – e corrobora a publicação ininterrupta da antologia que reúne textualidades de autoria de negros e negras de distintos lugares do Brasil:

Em 1978, havia no Bexiga [...] uma entidade chamada Centro de Cultura e Arte Negra (CECAN). No CECAN se uniram pessoas muito ligadas às letras e dali nasceu a idéia de fazermos uma antologia que fosse capaz de publicar poemas e contos de outros negros. Inicialmente, a idéia nasceu comigo e com Hugo Ferreira e, em 1978, fizemos a publicação de um pequeno livro e já sabíamos que a série iria continuar.

Por sua vez, Cuti é o pseudônimo de Luiz Silva que nasceu em 31 de Outubro de 1951, na cidade de Ourinhos, em São Paulo. Cofundador da coletânea **Cadernos Negros**, apresenta ampla produção em gêneros literários diversos. Foi mantenedor da antologia citada e fundador do grupo Quilombhoje.³ Militante do Movimento Negro, sua primeira publicação data de 1978. Ele tem o título de Doutor em Letras pela Unicamp e seu último livro de poesias – **Negrhúmus** (2017) – foi publicado em 2017 e teve a honra de prefaciá-lo.

Por fim, Márcio José Barbosa nasceu em São Paulo, em 14 de Dezembro de 1959. Atual coordenador do Quilombhoje é responsável pela edição dos **Cadernos Negros**, junto com sua mulher Esmeralda Ribeiro. Possui experiências de militância e de desenhista. É autor de escritos sobre o Movimento Negro. Publica desde a edição nº 05 da já citada série e tem um romance de sua autoria.

O empenho na propagação do texto negro é um dos elos de convergência entre essas personalidades e suas iniciativas são direcionadas para o combate ao racismo, para a valorização da afirmação da identidade negra, para a associação de sujeitos negros interessados em ações destinadas à construção de uma sociedade mais justa e na qual respeita-se a diversidade. Esses contributos tornam-se inestimáveis para o contexto brasileiro e ao mesmo tempo, nem sempre ganham destaque nos mais diversos âmbitos de debate sobre o conhecimento, seja em produções bibliográficas como em livros didáticos, seja em instituições de ensino dos mais diversos segmentos.

Ao tratar dos expressivos esforços envidados por sujeitos negros em suas mobilizações, Clóvis Moura (1983) nos faz compreender que, a chamada abolição da escravatura – feita em último lugar pelo maior país da América Latina – juntamente com as premissas de modernização relegaram à marginalização a população negra. Esse fato nos faz atentar que tensões, conflitos, desafios gerados por ideologias racistas verificados constantemente em tempos recentes, vinculam-se a um cenário anterior cujas continuidades persistem.

³ Grupo responsável pela edição dos Cadernos Negros desde 1983 e criado inicialmente para reunir negros e negras interessados(as) em discutir literatura. O termo Quilombhoje é um neologismo elaborado por Luiz Silva – Cuti.

Nos dias de hoje, observamos, conforme diz Stuart Hall (2005), hegemonias contrapostas às afirmações de diferenças sociais e culturais de vários sujeitos. Portanto, é uma forma de repensarmos imaginários sociais de discriminação e almejarmos cumprimentos de efetivo exercício da cidadania para os mais diversos sujeitos, atentarmos para produções culturais que apontam para múltiplas estratégias engendradas por negros e negras preocupados(as) em valorizar diversidades culturais historicamente desprestigiadas pelas articulações do racismo e do(s) (neo)colonialismo(s) exibidos nas relações de poder. Nesse sentido, apresento aqui, parte da abordagem da Literatura Negra Brasileira em minha dissertação de mestrado cujo foco de estudo é a concepção dessa outro tecido literário a partir de textualidades críticas e artísticas elaboradas por alguns dos autores que a produzem: Oswaldo de Camargo, Luiz Silva – Cuti e Márcio Barbosa. As leituras teóricas e críticas desses escritores são por mim denominadas de Textos e aquelas de cunho literário são denominadas de Metatextos. O procedimento metodológico consistiu de base exploratória e analítica – fundamentado numa abordagem contemporânea da literatura, isto é, em diálogo com Estudos da Cultura, da Identidade e da Representação – por meio de leitura e exame do conceito de Literatura Negra Brasileira ou Afro-brasileira, com definições dos próprios escritores, em textos metalinguísticos, sejam teóricos e críticos, sejam literários: Textos e Metatextos. Para tanto, foram empregados, principalmente, conceitos teóricos de Dialogismo, Intertextualidade e Metalinguagem. Acredito nos elementos simbólicos apresentados no material em questão como contributo para a construção de uma sociedade antirracista e para a reelaboração de imagens sobre nós mesmos(as), nas quais gostamos de ser negros(as), nas quais gostamos de nossos fenótipos e nas quais nos posicionamos de modo contrário às perversidades geradas nas mais sutis atitudes racistas.

2.0 AFIRMAÇÕES DE UMA LITERATURA NEGRA NA SOCIEDADE BRASILEIRA

Na controvérsia de opiniões em que uns são a favor e outros contrários às expressões “literatura negra” ou “afro-brasileira,” examinar noções dos autores sobre o tema interessa para elucidar o propósito de sua arte.

As primeiras análises sobre o assunto, no Brasil, foram construídas por Roger Bastide, na década de 1940. Em seu texto intitulado Poesia afro-brasileira consta um panorama significativo de escritores(as), mas o sociólogo francês argumenta que é inaceitável uma

literatura afro-brasileira devido à inexistência, em território brasileiro, de uma linha jurídica de separação racial como ocorre nos Estados Unidos. Na concepção do sociólogo: “[...] no Brasil não existe barreira entre os homens, seja qual for a sua origem étnica.” (BASTIDE, 1973,p.05) . E especificamente, acerca do trabalho literário de afrodescendentes afirma:

[...] no Brasil, onde não existem barreiras legais entre cidadãos desta ou daquela cor. Este fato, por isso mesmo justo e louvável, impede conflitos de que resultaram valores nossos e poderia ser apontado como um dos principais empecilhos à eclosão de uma poesia original afro-brasileira. (BASTIDE, 1973,p.05).

Em contrapartida, outras leituras como aquelas propostas por Abdias do Nascimento (1978), Jônatas Conceição da Silva (2004) acerca de contextos temporais mais próximos àquele levado em consideração pelo sociólogo francês, mostram que os conflitos, as violências decorrentes de relações étnicas e raciais em que negros e negras são subalternizados, inferiorizados são extremamente comuns no cotidiano brasileiro. Outrossim, em tempos mais recentes, pode-se apontar o recrudescimento de tragédias advindas do racismo:

No Brasil, sete em cada dez pessoas assassinadas são negras. Na faixa etária de 15 a 29 anos, são cinco vidas perdidas para a violência a cada duas horas. De 2005 a 2015, enquanto a taxa de homicídios por 100 mil habitantes teve queda de 12% para os não-negros, entre os negros houve aumento de 18,2%. A letalidade das pessoas negras vem aumentando e isto exige políticas com foco na superação das desigualdades raciais.

Segundo pesquisa realizada pela Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR) e pelo Senado Federal, 56% da população brasileira concorda com a afirmação de que “a morte violenta de um jovem negro choca menos a sociedade do que a morte de um jovem branco”. O dado revela como os brasileiros têm sido indiferentes a um problema que deveria ser de todos.

A campanha quer chamar atenção para o fato de que cada perda é um prejuízo para o conjunto da sociedade. Segundo [dados recentemente divulgados](#) pelo UNICEF, de cada mil adolescentes brasileiros, quatro vão ser assassinados antes de completar 19 anos. Se nada for feito, serão 43 mil brasileiros entre os 12 e os 18 anos mortos de 2015 a 2021, três vezes mais negros do que brancos. Entre os jovens, de 15 a 29, nos próximos 23 minutos, uma vida negra será perdida e um futuro cancelado. (ONUBR, 2018, p.01)

Portanto, não se pode tratar das complexidades da sociedade brasileira ao prescindir dos impressionantes e alarmantes dados que apontam para a continuidade do histórico genocídio de negros e negras constitutivo da política colonial, reatualizado e persistente nos dias de hoje. Particularidades como essas, concernentes às populações negras no Brasil são presentificadas em produções textuais da Literatura Negra Brasileira, ou seja, são imagens plurais, em diálogo com as tensões, violências, histórias, subjetividades e diversidades de experiências de negros(as) que configuram outras faces da nacionalidade.

Nessa esteira, a primeira seção da dissertação **Textos e Metatextos**: escritos de Oswaldo de Camargo, Luiz Silva – Cuti e Márcio Barbosa(2010) propôs a estabelecer o que denomino de diálogo *tenso*. Os aspectos homogêneo e heterogêneo, projetados respectivamente nas produções literárias canônicas e naquelas de escritores afro-brasileiros, conduziram-me a discutir especificidades das duas tradições: a literatura canônica brasileira articula-se ao construto de nacionalidade numa perspectiva supostamente homogênea e por seu turno, os textos afiliados à chamada literatura negra brasileira propiciam uma re-visão da identidade nacional. A literatura canônica é então entendida como um dos lugares onde o nacionalismo configura-se em imagens-textos.

Para o indiano Homi K.Bhabha (1998,p.206) um dos estudiosos da teoria pós-colonialista, o nacionalismo deve ser distanciado de coesão ou unidade. Na sua concepção, o povo, categoria emblemática da nação, “ não se refere simplesmente a eventos históricos ou a componentes de um corpo político patriótico”, mas:

tem de ser pensado num tempo-duplo, [...] consiste em ‘objetos’ históricos de uma pedagogia nacionalista, que atribui ao discurso uma autoridade que se baseia no preestabelecido ou na origem histórica constituída no *passado*; o povo consiste também em ‘sujeitos’ de um processo de significação que deve obliterar qualquer presença anterior ou originária do povo-nação para demonstrar os princípios prodigiosos, vivos, do povo como contemporaneidade, como aquele do signo do *presente* através do qual a vida nacional é redimida e reiterada como um processo reprodutivo .(BHABHA, 1998,p.206).

Nessa abordagem, contrapõem-se à história nacional, a perspectiva temporal descontínua da nação e o duplo lugar do povo, isto é, situado como “objeto” de uma pedagogia nacionalista que pretende afirmar uma “origem” e na postura de “sujeito” que pode desempenhar o seu próprio ato de “performance narrativa”, como ilustra a fala de um personagem do Metatexto **A descoberta do frio** (1979) de autoria de Oswaldo de Camargo; trata-se de uma avaliação de um crítico literário no que diz respeito à poesia de **Várzea de Mansidão**, de autoria do personagem Antônio B. Jordão. Atentemos:

Você não conseguiu na Literatura, em prosa ou verso, ser mais do que um menino negro que tocasse oboé. Toca bem, mas dentro de uma estética que não é a sua e que você não teve coragem de ir buscar. Nada do que eu disser aqui é uma acusação, faço questão de frisar, mas uma constatação, a partir do meu ponto de vista, de minha forma de encarar a vida, é claro. Por isso, já tive a oportunidade de lhe dizer que quando o crítico, literato, esclareça-se, branco, agradeu-se de sua obra, é porque ela está dentro de formas estéticas que não ferem seus padrões de julgamento. Logo, quanto mais agrada à crítica literária que domina a imprensa, equivale a dizer crítica branca, isto significa que mais distante você está de uma estética negra. E isso o crítico branco vê e acha bacana e lhe elogia por isso[...] (CAMARGO,1979,p.56-59).

O debate sobre o fazer literário compõe a narrativa e alude para a literatura canônica e para a não hegemônica, bem como para a existência da forma literária distanciada das performances inventadas por escritores(as) negros(as) e comumente desvalorizadas pela crítica dominante.

Entre a temporalidade continuísta “do pedagógico” e a “estratégia repetitiva” do performativo, instaura-se uma “cisão”, a ambivalência de se escrever a nação. No tempo duplo, entre presente e passado ou caráter pedagógico e performativo do nacionalismo, instaura-se uma *tensão* no conceito de povo:

A *tensão* entre o pedagógico e o performativo [...] na interpelação narrativa da nação converte a referência a um ‘povo’ – a partir de qualquer que seja a posição política ou cultural – em um problema de conhecimento que assombra a formação simbólica da autoridade nacional. O povo não é nem o princípio e nem o fim da narrativa nacional, ele representa o tênue limite entre os poderes totalizadores do social como comunidade homogênea, consensual, e as forças que significam a interpelação mais específica a interesses e identidades contenciosos, desiguais no interior de uma população. (BHABHA, 1998, p.207. Grifo meu)

Diferentes atos performativos do povo na contemporaneidade ou no tempo “presente” do Estado-nação denotam que ele, no lugar de “sujeito,” gera *tensão* na temporalidade linear da narrativa nacional e em sua pedagogia que visa a ser reiterada e é revista quando as diferenças são postas em evidência como no Metatexto Denúncia de autoria de Luiz Silva – Cuti:

Verso não afeitos a ideologia dominante:
– prenderam o poema!
E depois deram sumiço nele
Para que o povo se esquecesse
do verdadeiro aroma da poesia (CUTI, 2006,p.17).

Nos versos acima, os textos que apresentam a expressão do eu poético negro e brasileiro são “presos,” ou, impedidos de circular. Essa ação é para que o povo esqueça “o verdadeiro aroma da poesia,” ou uma textualidade em que haja espaço para formas e linguagens mais populares. Forma/conteúdo em Textos e Metatextos de Luiz Silva – Cuti articulam-se entre si e com temas de circulação, recepção da crítica e do leitor. Portanto, na dupla temporalidade, passado e presente, no caráter pedagógico e performativo, há uma diversidade de enunciações dos indivíduos enquanto pertencentes a um determinado território nacional.

Assim, a Literatura Negra Brasileira expressa a diversidade étnica e racial encoberta pelo conjunto nacional simbólico “povo” e por isso, gera *tensão* em elementos construtores da comunidade nacional homogênea e consensual, como a literatura canônica brasileira

conforme expressam versos elaborados por Márcio Barbosa(2006,p.47) em Metatexto intitulado Manifesto Zero:

não precisamos de esmolas
nem da cachaça barata
nem do discurso hipócrita
para nos entorpecer
nós podemos ser
esta poesia do gueto:
loucura que cura, sorriso que mata
cabelo de mola, palavra de preto

Nos versos acima, a literatura negra apresenta-se como aquela que recusa discursos dedicados a debilitar negros e negras, aliená-los(as), distanciá-los(as) da conscientização e da valorização positiva de si, através de instrumentos como a “cachaça” ou como o “discurso hipócrita” que nega a existência de uma desigualdade racial e para tanto, provém do “gueto”, e em seu jogo verbal é “a loucura que cura” e a “palavra do preto.

Geradora de *tensão* no discurso da brasilidade unívoca, a literatura negra e brasileira é uma das “[...] contra narrativas da nação que continuamente evocam e rasuram suas fronteiras totalizadoras – perturbam aquelas manobras ideológicas através das quais “comunidades imaginadas” (ANDERSON, 1989, p.15-16) recebem identidades essencialistas.” As tessituras literárias que representam a diversidade étnica e racial do país, “rasuram” as “fronteiras totalizadoras” da identidade nacional, desestabilizam e criam *tensão* na pretensa uniformidade.

Muitos como um é “a metáfora progressista da coesão social moderna” e designa um sentido unívoco da nacionalidade. A literatura negra e brasileira distancia-se do ideal expresso na citada metáfora, não obstante, é parte dos textos artísticos produzidos no Brasil e gera *tensão* na pretensa homogeneidade nacional porque as imagens literárias elaboradas por negros(as) brasileiros(as) são entrecruzadas pela diversidade étnica e racial. Essa outra produção literária oportuniza-nos refletir sobre os cenários sociais que compõem os vários mosaicos das diferenças presentes no território brasileiro.

Joseph Ernest Renan (1990, p.18), em 11 de Março de 1882, na sua conhecida conferência intitulada *Qu’ est ce qu’ ne Nation?* definiu que “não é a terra, mais que a raça, que faz a nação” (Tradução minha). Para ele, “a essência de uma nação é que todos os indivíduos tenham muitas coisas em comum e também que todos tenham esquecido muitas coisas.” (Tradução minha).

Uma nação é:

Revista Educação e Ciências Sociais, Salvador, v.1, n.1, 2018.

[...] uma alma, um princípio espiritual. Duas coisas que na verdade são uma, constituem esta alma ou princípio espiritual. Uma reside no passado, a outra no presente. Uma é a possessão em comum de um rico legado de memórias; a outra é o consentimento atual, o desejo de viver em conjunto, a vontade de perpetuar o valor da herança recebida de forma não dividida. (Tradução nossa). (RENAN, 1990,p.19).

Posteriormente, Benedict Anderson define a nação como uma comunidade imaginada:

A nação é imaginada como *limitada*, porque até mesmo a maior delas, que abarca talvez um bilhão de seres humanos, possui fronteiras finitas, ainda que elásticas, para além das quais encontram-se outras nações. Nenhuma nação se imagina coextensiva com a humanidade.[...]

É imaginada como *soberana*, porque o conceito nasceu numa época em que o Iluminismo e a Revolução estavam destruindo a legitimidade do reino dinástico hierárquico, divinamente instituído.[...] O penhor e o símbolo dessa liberdade o Estado soberano.

Finalmente, a nação é imaginada como *comunidade* porque, sem considerar a desigualdade e exploração que atualmente prevalecem em todas elas, a nação é sempre concebida como um companheirismo profundo e horizontal. (ANDERSON,1989,p. 15-16).

Ambas as concepções, seja como “princípio espiritual” vinculado ao “passado” e ao “presente,” ou seja, como “comunidade imaginada”, formuladas respectivamente por Joseph Ernest Renan e Benedict Anderson, explicitam que a consolidação da ideia de nação equivale a um construto.

Esse argumento é profícuo para a compreensão do empenho de negros(as) e brasileiros(as) na literatura que engendram. Significa trazer para a cena do debate “genealogias” (FOUCAULT,2004) de saberes, como aquelas ocultas pela história oficial, conhecimentos não situados nem acentuados enquanto integrantes do Estado-nação por parte de grupos dirigentes.

Movimento crítico semelhante às análises citadas acerca de nacionalismo faz-se necessário para com os modos de representação de afro-brasileiros(as) na literatura nacional e a sua repercussão – uma vez que, a nação pode ser compreendida como resultado de construções discursivas – para demonstrar a multiplicidade encoberta por essas últimas.

De acordo com Oswaldo de Camargo, há na literatura negra a “junção de”:

poetas que [...] até onde sabemos jamais foram ‘registrados’ na história literária do Brasil. Pois é da obra de Caldas Barbosa, Luís Gama, Gonçalves Crespo, Cruz e Souza – negros – às correntes posteriores, com poetas negros e mulatos que se revelam negros, que escorre esta seiva poética, alento, reivindicação, consolo, e afirmação de que nós também somos Literatura.(CAMARGO, 1987, p.11-12)

Já na visão de Luiz Silva – Cuti (1985,p.19), a “produção do negro brasileiro [...] por onde corre um pouco da interioridade negro-brasileira, tem se constituído numa resistência ao discurso dominante” e de acordo com Márcio José Barbosa (1983,p.121), são significativas para a “comunidade negra brasileira” associações culturais do “negro que cria o hábito de dirigir-se a outro negro[...] no sentido de destruir estruturas racistas” no país.

Essas afirmações denotam o intuito dos autores afro-brasileiros integrarem a história da literatura brasileira com os seus específicos discursos, resistirem a grupos dominantes e num movimento coletivo, empreenderem a “destruição” de “estruturas racistas” do contexto social no qual estão inseridos.

O crítico Alfredo Bosi (1992, p.68) acrescenta que a “[...]tradição de nossa literatura [...] teve sempre como um dos traços principais seu caráter “interessado” e a preocupação com o nacional.” Essa sua opinião juntamente com a configuração da literatura canônica propiciam compreender a nacionalidade enquanto obsessiva inquietação da tradição literária brasileira. Não restringindo-se ao século XIX, em momentos posteriores a esse período, a mesma preocupação é incluída. Apesar dos questionamentos acerca da ênfase nas heranças coloniais pautadas em concepções estético literárias, a exemplo do Modernismo, o(a) afro-brasileiro(a) não ganha espaço prestigiado de representação. Em momento mais recente, Regina Dalcastagné (2010) mostra-nos que a personagem do romance brasileiro em fins de século XX é predominantemente branca.

Assim, a literatura brasileira auxilia no processo “pedagógico” pelo qual passa o povo na afirmação da nacionalidade porque participa dos discursos oficiais da nação. Favorece ao plebiscito diário, movimento duplo de lembrar e esquecer, desempenhado pelo indivíduo pertencente a uma nação, definido por Joseph Ernest Renan(1990). Portanto, as histórias as personalidades, os fatos, as experiências, os heróis reiterados nos espaços educativos e na sociedade como um todo não são aqueles representados nas produções literárias negras e se assim o fossem, teríamos uma alternativa de representações mais próximas de nossas identidades de descendentes de africanos(as).

2.1 ENTRE INTERTEXTOS DA LITERATURA NEGRA BRASILEIRA

É possível caracterizar as tessituras artísticas em questão pela discordância, paródia, ironia, rasura, transgressão, subversão, inversão, reversão das imagens de afro-brasileiros(as) estereotipadas, “minimizadas”, “negligenciadas” e instituídas na brasilidade.

A escritora afro-brasileira Maria Conceição Evaristo de Brito(2009, p.06) define:

A literatura negra brasileira, ao apresentar um discurso outro que pretende uma auto-apresentação do negro – discordante de um discurso de representação do negro produzido pela literatura dominante – vale-se da paródia como maneira de inverter, de subverter um discurso que, muitas vezes, ainda consagra o negro como res, coisa “ex-ótica” e que não cabe no campo de visão de um olhar viciado, limitado, que não compreende a alteridade, a não ser por um juízo de valor.

A assertiva da autora pode ser ilustrada quando lemos os Metatextos intitulados Atitude, Arremedo e O que não dizia o poeminha do Manuel: – de autoria de Oswaldo de Camargo, Luiz Silva – Cuti e Márcio Barbosa porque dialogam de modo crítico com a literatura hegemônica sob o olhar da Paródia e da Ironia. Na “estratégia performativa” da Literatura Negra Brasileira, em seu diálogo *tenso* com a produção oficial, torna-se imprescindível a criação de significações outras, distintas daquelas estabelecidas pelo texto literário da brasilidade.

No Metatexto Atitude, Oswaldo de Camargo parodia o poema intitulado Navio Negreiro de autoria de Castro Alves. Apresenta outra forma de “significar” o *status* escravo imposto ao negro e reescreve os versos consagrados:

atitude

Eu tenho a alma e o peito descobertos
à sorte de ser homem, homem negro,
primeiro imitador da noite e seus mistérios.
Triste entre os mais tristes, útil
como um animal de rosto manso.
Muita agonia bóia nos meus olhos,
inspiro poesia ao vate branco:
“...Stamos em pleno mar...”
Estamos em plena angústia!

[...]

tentamos criar um riso,
não riso para o senhor,
não riso para a senhora,
mas negro riso que suje
a rósea boca da aurora
e espalhe-se pelo mundo
sem arremedo ou moldagem,
e force os lábios tão finos
da senhorita Igualdade!

Estamos com a cara preta

Revista Educação e Ciências Sociais, Salvador, v.1, n.1, 2018.

rasgando a treva e a paisagem
minada de precipícios
velhos, jamais arredados!

[...]

“...Stamos em pleno mar...”
Estamos em plena angústia!

Negro, ó negro, pedaço de noite, pe-
daço de mundo, ergue-te!
Deixa essa mansidão nos olhos,
tua delicadeza,
E o fácil riso jovial,
Sê duro, ó negro, duro,
Como o poste em que mil vezes te
chicotaram.

Sê negro, negro, negro,
Maravilhosamente negro!
(CAMARGO, 2010, p.43)

No início, O Metatexto parece reiterar o caráter passivo tão atribuído ao negro pelo colonizador devido à sua suposta aparência “triste” e de “animal de rosto manso.” Esses aspectos constituem *leit motiv* da “missão” incumbida ao “vate branco.” Porém, na sequência do repetido verso de Navio Negreiro: “...Stamos em pleno mar...”/ “Estamos em plena angústia” surge o sentimento de agonia. A “angústia” impulsiona “a atitude” daquele que busca um diferente retrato de si na história brasileira. O desejo de situar-se enquanto sujeito, distanciado do *status* de objeto do outro.

A transformação da “angústia” de um passado “triste” em “atitude” é o compromisso do eu poético associado a uma coletividade. “Criar um negro riso” que “suje a rósea boca da aurora” conota a busca do afro-brasileiro em inserir-se no devir da sociedade, sem quaisquer tipo de “arremedo” ou “moldagem”. A ruptura com os “arremedos” ou “modelos” configura a recusa do exemplo do “vate”, no qual o “rostro”, ou melhor, o corpo do negro é “útil” e “manso”.

O Metatexto Atitude, de autoria de Oswaldo de Camargo, evidencia que:

A *transgressão* oferecida pelos textos paródicos da literatura negra-brasileira pode ser observada nos textos em que a palavra literária vem reconstruindo a história. A literatura negra toma como parte do corpus a História do povo negro vivida e interpretada do ponto de vista negro, propondo uma leitura *transgressora* da História oficial e escrevendo a história dos *dominados*. (Grifos meus). (BRITO, 2009, p.06-07).

Oswaldo de Camargo subverte o discurso histórico literário hegemônico. Se o eu poético do texto romântico ficcionaliza o poder de mudar a história por parte do homem branco e europeu – “Andrada, Colombo” – o sujeito poético afro-brasileiro procura reverter o *status* do negro subalternizado. Na composição afro-brasileira, o negro é advertido a não adotar a suposta mansidão que inspira a poesia castroalviana e invés disso, é convidado a ser “duro”, semelhante ao “poste em que mil vezes” o chicotearam.

Um dos Metatextos na autoria de Luiz Silva – Cuti ilustra a impossibilidade de as estruturas hegemônicas suplantarem as experiências dos sujeitos diferenciados. Os versos em Arremedo demonstram a *transnegressão* do cânone. Arremedos ou modelos de um sujeito determinado pela tradição eurocêntrica são rejeitados na poesia de Luiz Silva – Cuti:

ARREMEDO

ao “Poema 7 Faces” de Carlos Drummond de Andrade

Quando nasci, Drummond
veio um anjo branco
como todos são
e enfiou no meu berço
um saco de humilhação

E me falou em tom
de nojo e paternalismo
– Cuti, vai ser trouxa na vida!
e me deu pra mamar
A cachaça do racismo
açucarada, sem dúvida
com limão e dívidas

[..]

Deus negocia negros na Santa Ceia secreta

[...]

Deus, que bom que desgrudei de ti
E agora sou fraco.

[...]

(CUTI, 2010,p.48)

A intertextualidade é hábil e ironicamente configurada. Como substantivo, “arremedo” é sinônimo de cópia, imitação e, enquanto verbo, abrange sinônimos como reproduzir, imitar grotescamente.

Os versos de Arremedo, contrapostos ao de Poema de sete faces, revelam outras “faces” de memória, nas quais a voz do eu poético deixa a sua crítica a valores cristãos, às práticas racistas e a um “lugar periférico” imposto ao negro na sociedade. Essa forma de “imitar grotescamente” e apresentar novas denotações nos remete à paródia, uma vez que nela “enuncia-se a fala recalcada do outro. Quando digo outro na acepção moderna: aquela visão social ou individual recalcada e que é preciso desentranhar para que se conheça o outro lado da vida”. (Sant’anna,1998,p.29).

Por seu turno, Márcio José Barbosa observa esse aspecto quando parodia textos da literatura modernista brasileira, como expressa o Metatexto O que não dizia o poeminha do Manuel:

O que não dizia o poeminha do Manuel:

Irene Preta!
Boa Irene um amor!
mas nem sempre Irene
está de bom humor
[...]

Se existisse mesmo o Céu
Imagino Irene à porta:
– Pela entrada de serviço – diz S.Pedro
dedo em riste
– Pro inferno, seu racista – ela corta.
[...]
(Barbosa, 2010,p.51)

O poema de Manuel Bandeira denominado Irene é satirizado desde o título que o evoca como “poeminha do Manuel”. O sufixo de diminutivo conota a redução do valor estético e temático apresentado pelo mesmo. Também, com a expressão “o que não dizia” alude-se para elementos de valor depreciativo acerca da mulher negra recalcados no texto canônico, relidos e expostos na tessitura da negrabilidade.

A representação e a escrita ficcional na autoria feminina negra é uma das preocupações de Márcio José Barbosa. Para ele “A mulher negra tem uma representação muito pequena em termos de quantitativo de escritores comparada com a representação masculina.” (Barbosa, 1983, p.24).

Diferentemente dos versos de Manuel Bandeira, o Metatexto O que não dizia o poeminha do Manuel: interpreta e descarta a suposta passividade da mulher – a negra no poema Irene – e assim, “denuncia a [...] duplicidade, a ambiguidade e a contradição”

Sant'anna,1998,p.29) da composição canônica não abordadas pela crítica e história literárias oficiais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste artigo, propus apresentar uma parte de minha dissertação intitulada **Textos e Metatextos**: escritos de Oswaldo de Camargo, Luiz Siva – Cuti e Márcio Barbosa(2010) cujo objetivo consistiu em investigar o conceito de Literatura Negra Brasileira. Os Textos e Metatextos dos autores propiciaram-me entender que a Literatura Negra Brasileira

é o lugar situado à margem da textualidade oficial brasileira. Espaço de onde afrobrasileiros(as) enunciam o desejo de “suplementar” à “falta” de vozes que os contemplem no discurso literário nacional hegemônico, inscrevem-se enquanto sujeitos na história e escrevem em textos ficcionais a diversidade cultural dos descendentes de africanos no Brasil. (Santos, 2010,p.167).

Nesse sentido, parte da pesquisa acadêmica aqui apresentada, propiciou verificar identidades culturais díspares nas respectivas textualidades citadas. Para além do escritos metalinguísticos, as dessemelhanças foram reiteradas nas interpretações dos escritores para textos canônicos. Ironia e paródia constituíram a intertextualidade que compreendi enquanto formas do que chamo de *enegrecer* os modos de saber. Entendo que informações a respeito dos afrodescendentes rerepresentadas no texto artístico literário, se consideradas como explicitações, elucidações para eventos da sociedade brasileira podem significativamente renovar, alterar ou *enegrecer*, quero dizer, reler os discursos sobre os afrodescendentes no Brasil, a exemplo da literatura e da história nacionais.

Textos literários da Literatura Negra Brasileira se põem em intertextualidade com a história e assim, me propiciaram compreender, a partir da linguagem literária, outros modos de contar ou de reler a história do Brasil e essa ideia foi por mim apresentada em forma de Tese de Doutorado, defendida em 2015, na Universidade Federal da Bahia e intitulada **Literaturas de histórias**: contar outra vez narrativas de NegrAmérica com Manuel Zapata Olivella e Ana Maria Gonçalves(2015). Essa abordagem fundamenta-se, dentre outros conceitos, no pensamento liminar:

Minha discussão visa criar, através do pensamento liminar (isto é, pensamento situado entre as ciências humanas e a literatura) um arcabouço no qual a prática literária não seja concebida como objeto de estudo (estético, linguístico ou

sociológico), mas como produção de conhecimento teórico[...] como reflexão à sua própria moda sobre problemas de interesse humano e histórico. (Mignolo, 2003, p.305).

Através da dissertação de mestrado em foco e de outras pesquisas que venho desenvolvendo sobre a Literatura Negra Brasileira, bem como através de prática docente e da atuação na formação docente, verifico que as produções literárias de negros e negras do Brasil consistem em espaço de diálogo de diferentes campos do saber onde linguagem, literatura, história, geografia e tantos outros conhecimentos vão sendo construídos em linguagem literária cuja subjetividade é de negros e negras. Tal protagonismo pode ser profícuo instrumento de práticas pedagógicas na perspectiva curricular, já que estudos de pesquisadores como Michael Apple (1982) sustentam que o espaço do currículo é também um espaço de poder. A Literatura Negra pode Enegrecer os Modos de Saber e apresentar conhecimentos nem sempre valorizados e difundidos nas práticas curriculares e colaborar para uma ruptura e uma revisão para com a “tradição seletiva” de conhecimentos hegemônicos no âmbito pedagógico⁴ – nos mais diversos níveis de ensino. Creio que seja esse um dos caminhos para vislumbrarmos a educação como um mecanismo de formação e de contributo para a transformação de mundos.

REFERÊNCIAS:

ANDERSON, Benedict. **Nação:** consciência nacional. São Paulo: Ática, 1989.

APPLE, Michael. **Ideologia e Currículo.** São Paulo: Brasiliense, 1982.

BARBOSA, Márcio. O sentido da literatura negra, sob uma abordagem fanoniana. In: **Criação crioula, nu elefante branco.** 1983.

_____. Manifesto nº zero. In: BARBOSA, Márcio José; RIBEIRO, Esmeralda (Orgs.) **Cadernos Negros 29:** poemas afrobrasileiros. São Paulo: Quilombhoje, 2006.

_____. O que não dizia o poeminha do Manuel. In: SANTOS, Simone de Jesus. **Textos e Metatextos:** escritos de Oswaldo de Camargo, Luiz Silva – Cuti e Márcio Barbosa. 2010. 161 folhas. Dissertação (Mestrado). Centro de Estudos Afro-Orientais. Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas. Universidade Federal da Bahia. Salvador, 2010.

⁴ Venho inserindo produções da Literatura Negra Brasileira em minhas práticas pedagógicas em sala de aula, nos mais diferentes níveis de ensino e verificado que trata-se de uma textualidade que contribui significativamente, de modo positivo, para o fortalecimento das identidades negras. Outrossim, as pesquisas acadêmicas por mim realizadas sobre o tema me propiciaram criar a iniciativa Curso de Formação Continuada Literatura Negra para Enegrecer os Modos de Saber apoiada pelo Governo do Estado e pelo Centro de Estudos dos Povos Afro-Índio Americanos da Universidade Estadual da Bahia.

BASTIDE, Roger. Poesia Afro-brasileira. In: **Estudos Afro-brasileiros**. São Paulo: Perspectiva, 1973.

BHABHA, Homi K. **O local da cultura**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1998.

BOSI, Alfredo. **História concisa da Literatura Brasileira**. 2. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.

BRITO, Maria da Conceição Evaristo de. Literatura Negra: uma voz quilombola na Literatura Brasileira. Disponível em <bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/aladaa/evaris.rtf>. Acesso em 07/2009.

CAMARGO, Oswaldo. **A descoberta do frio**: novela. São Paulo: Populares. 1979.

_____. **O negro escrito**: apontamentos sobre a presença do negro na Literatura Brasileira. São Paulo, 1987.

_____. Atitude. In: SANTOS, Simone de Jesus. **Textos e Metatextos**: escritos de Oswaldo de Camargo, Luiz Silva – Cuti e Márcio Barbosa. 2010. 161 folhas. Dissertação (Mestrado). Centro de Estudos Afro-Orientais. Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas. Universidade Federal da Bahia. Salvador, 2010.

DALCASTAGNÉ, Regina. A personagem do romance brasileiro contemporâneo: 1990-2004. Disponível em www.periodicos.unb.br . Acesso Outubro/2009.

FOCAULT, Michael. Verdade e poder. In: **Microfísica do poder**. 2004. Disponível em <www.sabotagem.cjb.net> . Acesso em 09/2007.

HALL, Stuart. A questão multicultural. In: **Da diáspora: identidades e mediações culturais**. Tradução Adelaine La Guardia Resende... [et al.]. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003.

MOURA, Clóvis. **Brasil**: as raízes do protesto negro. São Paulo: Global Editora, 1983.

MIGNOLO, Walter. **Histórias locais/projetos globais**: colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar. Tradução de Solange Ribeiro de Oliveira. Belo Horizonte: Editora UFMG: 2005.

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

RENAN, Joseph Ernest. What is a nation? In: BHABHA, Homi K. **Nation and Narration**. London: Routledge, 1990.

SANT'ANNA, Affonso Romano de. **Paródia, Paráfrase & Cia**. 3 ed. São Paulo: Ática, 1998.

SANTOS, Simone de Jesus. **Textos e Metatextos**: escritos de Oswaldo de Camargo, Luiz Silva – Cuti e Márcio Barbosa. 2010. 161 folhas. Dissertação de Mestrado. Centro de Estudos Revista Educação e Ciências Sociais, Salvador, v.1, n.1, 2018.

Afro-Orientais. Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas. Universidade Federal da Bahia. Salvador, 2010.

SILVA, Luiz. Meu verso. In: **Cadernos Negros 1**: poesia. São Paulo: Edição dos(as) autores(as), 1978.

_____. Literatura Negra Brasileira: notas a respeito de condicionamentos. In: **Reflexões**. São Paulo, 1985.

_____. Denúncia. In: _____ **Negroesia**. Belo Horizonte: Mazza, 2006.

_____. Arremedo. In: SANTOS, Simone de Jesus. **Textos e Metatextos**: escritos de Oswaldo de Camargo, Luiz Silva – Cuti e Márcio Barbosa. 2010. 161 folhas. Dissertação (Mestrado). Centro de Estudos Afro-Orientais. Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas. Universidade Federal da Bahia. Salvador, 2010.

_____. Depoimento concedido pelo autor. In: SANTOS, Simone de Jesus. **Textos e Metatextos**: escritos de Oswaldo de Camargo, Luiz Silva – Cuti e Márcio Barbosa. 2010. 161 folhas. Dissertação (Mestrado) – Centro de Estudos Afro-Orientais. Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas. Universidade Federal da Bahia. Salvador, 2010.

SANTOS, Simone de Jesus. **Literaturas de histórias**: contar outra vez narrativas de NegrAmérica. 2015. 223 folhas. Tese (Doutorado) – Instituto de Letras. Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2015.

SILVA, Jônatas Conceição da. **Vozes Quilombolas**: uma poética brasileira. Salvador: Edufba: ILÊ AIYÊ, 2004.

Vidas Negras – Pelo fim da violência contra a juventude negra no Brasil. Disponível em <https://nacoesunidas.org/vidasnegras/>. Acesso: Abril/2018

EDUCAÇÃO INCLUSIVA OU MAIS UM GUETO? Pesquisa participativa (diário de campo) em uma escola só para gays no Brasil

Renan Antônio da Silva ¹

RESUMO:

O Programa Federal Brasil “Sem Homofobia” foi lançado pela Secretaria Especial de Direitos Humanos (SEDH) em 2004, através do Conselho Nacional de Combate à Discriminação (CNCD). Este programa tem como objetivo combater a violência e a discriminação contra o grupo LGBT e promover cidadania homossexual, questionando temas relativos à homossexualidade em todos os Ministérios do Governo, além de propor políticas que apreciem esta população nas mais variadas esferas, entre elas a educação. No âmbito destas políticas, foi criada em Campinas-SP uma escola voltada para o público LGBTTTT, chamada E-JOVEM. Desse modo, este artigo objetiva conhecer a realidade vivida pelos alunos e professores nessa referida escola e as possíveis transformações vividas tanto no âmbito pessoal (aprendizagem, liberdade, entre outros) quanto no âmbito coletivo, relativo ao combate à homofobia. Tais mudanças ou não, foram descritas em formato de diário de campo. Os resultados apontam que afirmar-se gay ou lésbica é dizer, a princípio, que não viverá segundo o natural e o convencional, que irá experimentar uma forma nova de casamento e família, que não a esperada por pais, tios, avós, etc.

Palavras – chave: escola; inclusão; tecnologia; diário de campo.

RESUMEN:

El Gobierno Federal del Programa "Sin Homofobia" fue lanzado por la Secretaría Especial de DERECHOS HUMANOS (SEDH) en 2004, utilizando el Consejo Nacional de Combate a la Discriminación (CNCD). Este programa TIENE combatir para la violencia y la discriminación contra el grupo LGBT y promover la ciudadanía homosexual, cuestionando cuestiones homosexuales en todos los ministerios del gobierno, proporcionados política. Además de que aprecien este NAS, la población varía MÁS áreas, incluyendo ELAS a la Educación. No D Esta área de política, la empleada fue Campinas-SP en una escuela orientada a la llamada pública o LGBTTTT, E-JOVEN. De este modo a este conocer Artículo objetivo vivió Alumnos Realidad y Profesores En esta referida cabellera Posibilidades Transformaciones y vivas como no muy Personal ámbito (aprendizaje, Libertad, Entre otros) colectivo Cuánto campo no en el año combate a la homofobia. Los resultados apuntan a afirmar-es o gay lesbiana. Decir, un principio que no VIVERA segundo o natural, o convencional, ellos van a experimentar Una nueva forma de Boda y Familia que No esperaba por país, tíos, Abuelos, etc.

Palabras clave: escuela; I Inclusión; Tecnología; Diario de campo.

¹Doutorado em Educação Escolar da Universidade Estadual Paulista (UNESP). Mestre em Desenvolvimento Regional e Políticas. Mestre em Desenvolvimento Regional no Centro Universitário Municipal de Franca (Uni-FACEF). Graduação em Ciências Sociais pelo Instituto Federal do Triângulo Mineiro (IFTM). Docente Colaborador no Programa de Pós - Graduação em Ciências Sociais da Universidade Estadual Paulista (UNESP) E-mail: lepp@rc.unesp.br

Abordagem Teórico-Metodológica

Este trabalho insere-se em uma leitura interdisciplinar, coletando metodologias e teorias para dar conta do trabalho envolvido na produção e elaboração das políticas de combate à homofobia, como proposto pelo próprio MEC. Neste trabalho coube estudar um caso (E-JOVEM) e refletir sobre os avanços e dificuldades na implementação de políticas públicas de combate à homofobia. Tais observações foram realizadas via diário de campo.

A VIDA NA E-JOVEM EM UM DIÁRIO DE CAMPO: RESULTADOS DAS OBSERVAÇÕES PARTICIPANTES

A filosofia desta pesquisa etnográfica repousa na doutrina que compreende a vida e a existência social como localizadas e resultantes no fato mais óbvio: o encontro e o relacionamento. É nesse e desse encontro que emergem todas as formas de negociação, solidariedade, valores, redes, transmissão, trocas, simbologias e cerimônias, conflitos, compartilhamentos, etc, entre o grupo discente e docente da E-JOVEM. O ambiente físico da escola é de uma casa simples e “familiar”, já que o local onde os alunos estudam, também é a moradia da diretora e do fundador da E-JOVEM. Como pesquisador, passei trintas horas observando os alunos, professores, direção e de familiares que lá deixavam seus filhos. No início tive o estranhamento lingüístico após me ver rodeado de jovens utilizando gírias para se comunicarem, gírias como: mapoa (mulher), sapata (lésbica), dar a Elza (roubar), estar uó (ruim/feio), cuidado com a tia (cuidado com o HIV/AIDS), entre tantas outras. Com as observações e horas de participação no ambiente escolar da E-JOVEM, pude reproduzir um diário de campo, embasado principalmente nas aulas de Fanzine.

A pesquisa etnográfica apresenta e traduz a prática da observação, da descrição e da análise das dinâmicas interativas e comunicativas como uma das mais relevantes técnicas. Assim, ao entrar na E-JOVEM, participamos de encontros, grupos de trabalhos, totalizando trinta horas no ambiente escolar pesquisado. Ambiente este localizado na casa do fundador e diretor da escola, um casal homossexual juntos a mais de dez anos. A filosofia desta pesquisa etnográfica repousa na doutrina que compreende a vida e a existência social como localizadas e resultantes no fato mais óbvio: o encontro e o relacionamento. É nesse e desse encontro que emergem todas as formas de negociação, solidariedade, valores, redes, transmissão, trocas, simbologias e cerimônias, conflitos, compartilhamentos, etc, entre o grupo discente e docente da E-JOVEM. Gritaria, música alta, adolescentes, sanduíches de presunto e queijo, bolo de cenoura, suco de caixinha, perucas e sapatos de

salto alto. Era a hora do recreio, intervalo entre a Aula de Dança e a Aula de Produção de Fanzines, na E-JOVEM em Campinas. Depois todos entravam na sala de aula, com pilhas de revistas, caixas com canetinhas coloridas e lápis de cor, tesouras, tubos de cola, computadores... e mais perucas e sapatos de salto alto. Assim começavam as oficinas de produção de fanzines com adolescentes e jovens gays, lésbicas, bissexuais, transexuais, travestis, transgêneros e héteros – também chamado de LGBTTTTeens² ou e-jovens.

Este Ponto de Cultura é extensão da escola E-JOVEM de Adolescentes Gays, Lésbicas e Aliados, fundada por Deco Ribeiro em 2001. A escola é administrada conjuntamente com a esposa, a drag Lohren Beauty, ou Chesler Moreira. A proposta da Escola Jovem LGBTTTT é de sanar com a homofobia e divulgar as produções criadas por homossexuais, principalmente após os anos 1960, quando LGBTTTTs começaram a ser mais expressivos e a se projetar para fora dos guetos. Muitas dessas expressões aconteciam em grupos isolados e escondidos, reuniões que davam espaço a performances artísticas e debates. Alguns desses grupos de homossexuais produziam informativos, revistinhas mimeografadas, fanzines, que circulavam como forma de comunicação, sociabilização e troca de ideias entre indivíduos que compartilhavam os mesmos interesses e identidades. Muitos desses meios impressos eram produtos de um estado repressivo, com discursos politizados, apelo emocional e tentativa de conscientização sobre os problemas sociais e preconceitos que sofriam. Mas nem tudo o que era criado e trocado naqueles grupos, naquelas épocas, atingiam outras esferas sociais.

Outro objetivo da Escola Jovem LGBTTTT é incentivar novos trabalhos e criações, por isso oferece cursos ligados a produtos que possam ser distribuídos para a comunidade, como espetáculos de dança, vídeos para internet e fanzines.

As aulas de produção de fanzines integram o primeiro módulo do Curso de Expressão Gráfica e se estende por cerca de 8 meses. O objetivo das aulas é passar noções de semiótica, teorias da comunicação, história das mídias alternativas, debater temas ligados à diversidade sexual, e preparar os alunos para os módulos seguintes, de Produção de Revista e depois a produção de um Livro-reportagem.

Fanzines são produções caseiras, artesanais, de baixo custo, feitas individualmente ou em grupo, a fim de divulgar pensamentos e expor debates. Por isso fanzines são muito utilizados por grupos de militância, feministas, veganos, ecologistas, artistas que querem divulgar trabalhos, fotografias, poemas, contos, performances. O termo “fanzine” surgiu da junção entre as palavras “FANatic” e “magaZINE”, ou seja, revistas feitas por fãs de determinado assunto, com tema bem definido, mas sem um público alvo tão específico.

² LGBTTTT (Lésbicas, Gays, Bissexuais e Travestis). Teen é a abreviação de teenager, que em inglês significa adolescente.

O público que procurava o curso de Produção de Fanzines era bem jovem: Max, 14 anos; Hosana, 15; Nillo, 16; Vinicius/Saivetty, 16; Dani, 17; Michael/Shane, 17; Dell, 18; Juana Camp, 18; Lene, 18; Bruna Baby, 19 e Aline, 293. No primeiro dia os jovens conheceram a Escola e logo depois começamos uma conversa a fim de nos conhecermos. Durante a conversa cada aluno contou um pouco sobre sua vida. Alguns eram homossexuais assumidos, outros não, alguns héteros. Contaram casos de violência doméstica, agressão, tentativas de suicídio. Havia diversidade de interesses e expectativas sobre o curso: desde curiosidade em relação às artes gráficas ou participação da militância e debates sobre diversidade, até garotos que procuravam outros gays com outros interesses além de sexo e balada, “pois na internet e nas boates só tem isso”.

Na primeira aula tentei me afastar do papel de pesquisador, na apresentação perante os alunos (ainda não sabia como os jovens lidavam com o termo “pesquisador” e se essa palavra carregava alguma essência repressora), portanto, ao me apresentar, disse que fazer fanzines era um passatempo para mim, e por meio desse passatempo eu me expressava assim como milhares de outras pessoas o fazem. Quis mostrar interesse em participar do grupo como um fanzineiro observador, e dessa forma, tive que aprender o que era aquilo, para me expressar diante de olhares curiosos. Expliquei para eles que não existem regras em um fanzine, é a liberdade de expressão colocada no papel, o foco não é no público consumidor, e sim no próprio fanzineiro. Durante as primeiras aulas os jovens perguntavam para o professor: Posso escrever palavrão? Posso fazer direto no computador? Posso colar lasquinhas de lápis de cor? Posso dizer que meu pai é um banana? Poucos encontros depois e eles foram deixando de perguntar o que podiam ou não fazer, e o processo de confecção de suas páginas fluía sem qualquer intervenção, com raras exceções.

A “repressão” e a “necessidade de visibilização” estão presentes já no nome escolhido para o fanzine, durante os primeiros encontros. São cinco significados: 1 – “No Closet”, ou seja, “No armário”. O armário é uma gíria e significa esconderijo, portanto, quando um gay “está no armário” é porque ele não é assumido e está escondido; 2 – “No Closet”, ou “Sem armário” em inglês, significando uma negação à repressão, uma luta; 3 – “No Close!”, em que o T dá lugar a um ponto de exclamação. Quando o curso começou, era muito usada a gíria “dar close” e “estar no close”, com os mesmos sentidos de “dar pinta”, “dar bandeira”, ou seja, “ficar evidente, à mostra, nítido, focado, aproximado”. Era usado em tom de elogio, portanto era ótimo estar “no close!”; 4 – “No Close!”, “Sem destaque” em inglês, com a negação implícita e significando “sem brilho, sem evidência, sem expressão”; 5 – “No Close!” derivando de “not close” (“não feche” em inglês), com o “fechar” evidentemente significando “reprimir” ou “invisibilizar”.

O combinado entre eles, alunos e professor, era de fazer cinco edições de fanzines com os seguintes temas: 1 - Sigla LGBTTT e Identidades; 2 - Infância e Diversidade Sexual; 3 - Segurança e

³ Nomes fictícios.

Saúde Pública; 4 - As Cores da Bandeira; 5 –“Revolta de Stonewall”, marco do início da luta pela diversidade sexual.

Percebi que nos primeiros encontros os LGBTTTeens preferiam trabalhar individualmente e sentiam a necessidade de explicar as próprias composições, justificar os elementos que as compunham e, por meio disso, acabavam fazendo uma espécie de terapia em grupo. Mais tarde, algumas páginas começaram a passar por um processo coletivo, todos participando de várias páginas ao mesmo tempo, opinando, procurando materiais, e ao final do processo a página estava carregada de sentido para todos. Antes, o processo era algo individual, que explodia na necessidade em expor algo que estava contido e que eles queriam dizer para a sociedade. Depois se tornou uma maneira de se expressar com o objetivo secundário de educar e divulgar suas produções. Ao final, criamos o fanzine sobre a Revolta de Stonewall, em que os fatos históricos estão em primeiro plano em relação aos discursos reprimidos.

A leitura de “O Processo Ritual” - os trechos sobre liminaridades, *communitas* e os rituais modernos das performances artísticas - me provocou a reflexão sobre uma dinâmica dos encontros, que já havia sido identificada, mas nunca ficou tão nítida. Alguns jovens participavam da aula de dança, das 09h00 às 12h00, aos sábados e faziam um lanche oferecido pelo própria E-JOVEM (feito por Lohren – esposa de Deco). As aulas de fanzine aconteciam das 13h00 às 16h00. Os primeiros minutos eram mais agitados, mais gritaria do que conversa. Em pouco menos de uma hora o silêncio dominava, quebrado pelo barulho de tesouras, pelas revistas sendo folheadas, pelas conversas quase sussurradas. Às vezes, durante o intervalo, eram selecionados clipes e músicas para serem ouvidas durante a aula.

Os administradores da E-JOVEM diziam ficar impressionados com o silêncio e a concentração, pois nos outros cursos os LGBTTTeens faziam mais bagunça. Alguns visitantes (dois alunos de Comunicação da PUC – CAMPINAS), também comentavam ser algo muito inusitado, por exemplo, ver as revistas sendo vasculhadas – e muitas vezes lidas e comentadas – por adolescentes que minutos atrás haviam dito ter desistido dos estudos (caso de Max, 14, e Vinícius/Saraivetty – nome como drag⁴, 16); ou ver outros dois adolescentes que quase se agrediram minutos antes numa discussão acalorada sobre duas cantoras pop, agora fazendo uma pesquisa sobre “troca-troca”, de maneira séria, mostrando a gravidade que aquele assunto tinha para eles, procurando até mesmo pesquisas científicas sobre as relações na infância.

⁴O termo dragqueen é uma gíria que surgiu por volta de 1980, tanto no mundo gay quanto no teatro. Dragqueens são artistas performáticos que se travestem, fantasiando-se cômica ou exageradamente com o intuito geralmente profissional artístico. Na maioria das vezes, apresentam-se em boates e bares LGBTTT, embora haja drags que façam eventos para público misto e heterossexuais, como animação em festas de casamento, debutantes, formaturas etc. Portanto, chama-se dragqueen o homem que se veste com roupas exageradas e, muitas vezes (com estilo) andrógino, femininas estilizadas e que tem como principal característica o humor.

A qualquer momento, quando algumas páginas já estavam prontas, começavam a troca de experiências, cada um à sua maneira: alguns explicavam seu trabalho detalhadamente; outros pediam por interpretações, que geravam ótimos debates; outros diziam que a página ainda não estava pronta e pediam sugestões e críticas (e alguns ficavam visivelmente chateados ou bravos ao receberem as críticas que haviam pedido).

As liminaridades eram marcantes no grupo: criança ou adulto; feminino ou masculino; assumido ou enrustido; dependente ou independente. A “Homofobia ou não-homofobia” era também algo visto como uma situação liminar, de acordo com uma explicação de Nilo e Lene, sobre a contracapa do fanzine Número 1, sobre a sigla LGBTTTT:

Existem héteros que não amam nem odeiam gays, porque ninguém nasce odiando as coisas. E existem os héteros que aprendem a ser homofóbicos, que a gente mostrou lá na página três. Um dos objetivos do ‘No Closet!’ é educar esses homofóbicos e tirar eles dessa situação, transformando eles em héteros neutros de novo ou em aliados (NILO).

Aqui na Escola aprendemos essa palavra, que é ‘aliados’, héteros que lutam contra a homofobia. Usamos essa página para falar sobre a diversidade e sobre os homofóbicos que batem até nas pessoas que não são gays e lésbicas. Eu sou uma hétero aliada e justamente por sofrer homofobia eu vim aqui pra Escola (LENE).

Algo que era bastante evidente é que os LGBTTTTeens se sentiam orgulhosos ao final de várias composições, mesmo quando compartilhada de maneira tímida, mas não forçada, pois a apresentação das páginas era uma atividade opcional e muitas delas não eram compartilhadas. Era como uma passagem para outro estado ou pelo menos a experiência de uma nova sensação. Como se eles e elas deixassem de serem crianças sem opinião e se tornassem pessoas capazes de realizar discursos e expor pensamentos.

“É igual fazer um trabalho da escola, mas a gente pode realmente dizer alguma coisa, porque na escola a gente só diz o que o professor quer” (HOSANA).

Era a passagem de “alunos em aprendizagem” para “educadores e comunicadores”, e muitos afirmavam constantemente essa opressão exercida pelos adultos que insistiam em tratá-los com pessoas sem nada a comunicar.

Mas nem tudo o que foi produzido pôde ser publicado, pois existe um limite de impressão que dependia do orçamento feito pela E-JOVEM. Muitas dessas páginas foram feitas apenas para desabafar e os próprios autores pediam para não serem publicadas. Algumas páginas foram guardadas, outras foram rasgadas por eles.

Max, 14 anos, tinha uma relação ruim com a mãe e a avó materna e expressou isso durante a aula:

Tudo o que eu falo está errado! Tudo eu não sei! Pra tudo eu sou novo demais. Eu não posso fazer nada, pois tudo o que eu faço está errado. Daí eu sou gay, e sou errado também porque eu sou gay, (MAX)

Frequentemente rasgava suas páginas, nem chegava a mostrar para os outros alunos. Ele era o mais agitado do grupo, o que falava mais alto, mais dava risadas, mais bagunçava, mas ficava visivelmente desconfortável ao trocar suas páginas e sentimentos com o grupo.

Antes de apresentar a página para a turma, ele pedia pra mostrar antes para o professor ou para o Deco, diretor do E-JOVEM. Acredito que ele tivesse medo de ser de alguma maneira avaliado negativamente pelo outros LGBTTTeens, seus pares. Suas páginas eram muito criativas, caprichadas e suas explicações bastante complexas. Ele trabalhava em alguma página, às vezes por mais de um dia, e depois rasgava, algumas vezes sem mostrar para os que sempre mostrava. Ele era o que mais perguntava sobre os limites da sua expressão – limites que todos já tinham percebido que não existiam durante as aulas. Mas a facilidade que ele tinha em dividir as páginas com o professor de fanzine não era a mesma que ele tinha ao dividir com o grupo. Enquanto integrante da sociedade, e daquele grupo, ele era extrovertido e chamava atenção para si, mas sua individualidade era fechada em si mesma, silenciada por razões que não identifiquei. Conclui que ele estava tão acostumado a ter sua expressão reprimida, que ele sentia necessidade de alguém que o dirigisse e o deixasse seguro para se expressar.

Hosana, 15 anos, era o oposto de Max e gostava de mostrar suas páginas. Ela era uma das alunas mais curiosas, estimulava debates de maneira muito carismática.

“Ai, eu sou uma burra! Antes de entrar aqui, pra mim travesti só fazia prostituição, e gay queria ser mulher, mas não era nem travesti nem mulher, era só gay que poderia virar travesti algum dia. Vai ver eu ainda não sei o que é gay e nem travesti, mas sei que não é o que eu achava que era”.
(HOSANA)

Aliás, esses estranhamentos como o de Hosana geravam debates e propostas de páginas. “Você é gay, mas não parece!” “Como você consegue ser tão delicada e tão lésbica?”, “Existe travesti virgem?!”, “Existe país com pena de morte para gays?!”,

E o que dá um caráter sui generis ao “No Closet!” é justamente isso: ser uma produção gráfica feita por adolescentes LGBTTTs, que compartilham fragmentos de suas vidas, sentindo-se completos e acolhidos, se estranhando, se conhecendo, se reconhecendo, se mostrando para uma sociedade que, em outras proporções e de outras maneiras, os estranha, conhecendo-os e reconhecendo neles, mas que despreza e constrange alguns fragmentos de suas totalidades, como suas configurações sexuais, por exemplo.

Esse constrangimento foi exemplificado por um comentário de Lene, sobre uma página de Vinicius/Saraivetty, em que há um homem de pé, com uma gota entre as pernas e uma poça d’água

embaixo. Vários significados foram dados pelo grupo, entre eles, aquilo era água residual de um processo de limpeza do reto (conhecida entre os gays como “Chuca”), ou então queria dizer que mesmo sendo gay ele “faz xixi em pé e não sentado como as mulheres”, ou então era um “homem menstruando”. Lene comentou:

Quando uma menina menstrua pela primeira vez, ela pode pedir ajuda para os pais. E os pais nos ensinam como fazer higiene, e quando crescemos temos um pouco de liberdade para conversar sobre sexo, principalmente de filha para mãe, de filho para pai, ou entre irmãos ou amigos do mesmo sexo. Mas com quem um menino gay pode conversar? Eu não consigo imaginar um pai falando sobre chuca com um filho. Até poucos dias atrás eu não falaria sobre chuca nem com vocês! E se muita gente já não vê liberdade para falar sobre virgindade com os pais, imagina falar sobre perder a virgindade com alguém do mesmo sexo? (LENE)

Esses questionamentos originaram outras composições, sobre virgindade, sobre falta de diálogo, sobre a figura dos pais, sobre saúde. E esse era um processo que não acabava, pois a cada página eram temas novos que brotavam ou ressurgiam com uma nova perspectiva. Era um ciclo: exposição e partilha do trabalho, acolhimento, reconhecimento, estranhamento ou identificação com o trabalho pelos outros, criação de um novo trabalho motivado pelo trabalho exposto, exposição e partilha do novo trabalho.

Quem participou e ouviu as explicações daqueles trabalhos, pelos próprios fanzineiros, obviamente foram interpelados de maneira mais densa do que alguém que apenas folheou, mesmo que atentamente, os fanzines. Tiveram contato com a justificativa da escolha dos elementos e recursos e, por vezes, influenciaram que a página se configurasse daquela maneira. Mesmo assim, algumas páginas chamam a atenção de qualquer pessoa, sem a necessidade de uma mediação, como por exemplo, no Fanzine 2, sobre “Infância e Diversidade Sexual”, em que o personagem da história em quadrinhos das páginas 4 e 5, um menino de 6 anos, é proibido de fazer um piquenique amoroso com o namoradinho e sente-se jogado para os jacarés pela professora. Ao final o personagem diz: “Na hora que a nossa felicidade está em jogo, não podemos brincar.” Essa frase, de uma composição feita por Vinícius/Saraivetty, mexeu com todos os alunos e eles concluíram que desde pequenos eles tinham que fingir estar felizes e brincar com o que não queriam, ou ser quem não queriam. Eles falavam dos papéis sexistas nas brincadeiras infantis. Foi nessa partilha que um dos alunos lembrou de Ludovic, personagem do filme “MaVie Em Rose”, que se veste de Branca de Neve durante uma peça da escolinha para realizar, mesmo que ilusoriamente, a vontade que tinha em ter um papel social feminino. E então resolveram fazer uma seleção de filmes que tratasse de sexualidade e infância. A pesquisa por filmes e leitura de sinopses estimulou a discussão de novas pautas, como incesto, troca-troca, profissões estereótipos.

Essas discussões sobre a divisão de papéis sexuais era constante e Hosana se maravilhava com o que chamava de “novas descobertas”. O que tanto fascinava Hosana eram os papéis sócios sexuais que eram esvaziados ou subvertidos pelos gays daquele grupo. Ela adorava ver alguns meninos se transformando em drags e dizia ter inveja da vida dos meninos gays, pois “podem se vestir de mulher, dar mais close que eu e ainda por cima fazer xixi em pé em qualquer murinho!”. Essas observações de Hosana foram condensadas diversas vezes, como nas páginas 6 e 7 do Fanzine 2, em que ela propõe jogos e uma escola sem divisões de gêneros sexuais, com pessoas diferentes fazendo as mesmas atividades juntos, sem imposições ou divisões.

A página 10 da mesma edição também foi feita por Hosana. Em mais um de seus estranhamentos, Hosana dizia que ao passo que os meninos têm mais liberdade para correr, se sujar, falar palavrões, se rebelar, serem violentos, eles também estão presos, pois não podem brincar com coisas mais delicadas, como bonecas, mesmo que seja a boneca da She-ra ou algo que remeta a um universo truculento. Apontar essas oposições era constante para Hosana e na sua visão as divisões de gênero sexuais nas interações infantis eram banais e naturais, pois desde pequena ela teve contato com a frase “isso é de menino, isso é de menina”. Mas foi fazendo essa página que ela, junto com o grupo, foi significando os elementos até então banais: A bola era chutada, era mandada pra longe, era alvo de um movimento violento, furioso; em oposição às bonecas que eram carregadas próximas ao peito; Os meninos podem usar máscaras, se sujar mais, ficarem feios, gritarem, terem brincadeiras até mesmo escatológicas e assustadoras, em oposição às meninas que brincam de se maquiar, fazer tranças, e aprendem a cultuar a beleza delas.

Na página 12, a frase “Ser livre para ser criança” é completada por “não tem price (preço)”, e desmentida pela frase “Mas tem máfia”. No caso, a máfia adulta sexista, que proíbe um menino de brincar com uma boneca do mesmo jeito que uma menina.

É uma liberdade, mas não é, porque um menino pode brincar de boneca se fingir que está salvando a she-ra, ou fazer lutinha com ela, mas ele não pode brincar com uma Barbie que não está sendo salva ou que não está lutando
(HOSANA)

Fazendo uma comparação superficial com o texto “O Arco e o Cesto”⁵, onde a boneca é o cesto, a bola é o arco, os homens caçam e chutam, as mulheres carregam e cuidam. Antes de nascer o menino ou menina já recebe o nome masculino ou feminino, os pais traçam planos de vida de acordo com o gênero sexual, são dadas várias insígnias de acordo com o gênero sexual. E se desenvolvem até a fase adulta nessa divisão de papéis.

A bola que o menino chutava, as guerrinhas que ele fazia, transformam -se na rivalidade contra outros meninos e no perfume masculino para conquistar a primeira namorada, e como diz o

⁵ “A sociedade contra o Estado de 1986, do autor Pierre Clastres.

texto, “alguns anos mais tarde, oferecem-lhe um arco muito maior, flechas já eficazes, e os pássaros que ele traz para sua mãe são a prova de que ele é um rapaz sério e a promessa de que será um bom caçador.” Depois vêm as figuras modernas do primeiro emprego, primeira bebida alcoólica, primeira balada, primeira vez a dirigir um carro de verdade, primeira relação sexual, que tornam o rapaz um “verdadeiro caçador, um kybuchuété⁶”. Essas expectativas depositadas nos filhos era algo que mexia com os LGBTTTeens. Muitos deles diziam não ter medo dos pais ao assumir a homossexualidade, mas alegavam que ficavam com receio de desapontá-los.

E esses debates quase sempre eram levantados pela Hosana e pela Dani, heterossexuais vaidosas e delicadas, as bonequinhas da Escola. Os gays gostavam muito de ouvi-las, e acredito que a heterossexualidade delas é que tenha garantido o interesse deles, pois eles já haviam banalizado essa discussão das insígnias sexuais. Já tinham aprendido a lidar com isso. Uma conversa entre eles, meninos gays, que haviam passado pelos mesmos constrangimentos, era diferente quando defendido por uma menina, hétero, com uma família sem preconceitos explícitos, pois o pai de Hosana deixava a filha na porta da Escola.

Acontecendo essa conjunção, o “Pané” ou “azar na caça” é atraído. Essa “maldição” é vista por muitos pais ao verem o filho se interessando por atividades classificadas femininas, ou o contrário. Os pais temem a homossexualidade no filho, entre muitos motivos, pois eles temem que o filho e a família deixem de ser vistos como célula da comunidade a que pertence. A homossexualidade ainda é considerada inútil para a reprodução, portanto, a união homossexual não gera uma nova família, não gera novos consumidores, não gera padrões de caça, coleta e nem troca de bens. Ainda é forte o argumento de que um filho homossexual destrói a estrutura social e danifica a economia. O casamento e a família legitimam o estado da estrutura e um filho gay não garantiria a solidez dessa estrutura, por isso é indesejável.

Muitos adolescentes acreditam nisso e isso dá inspiração de sobra para a composição de suas páginas. Alguns têm medo da estrutura social, como ficou evidente no Fanzine 3 sobre Segurança e Saúde Pública; outros se sentem fora da estrutura, como nas páginas 8 e 9 do Fanzine 2 no qual a realidade é como se fosse a tela de uma TV e com a frase “Eu de fora” frisando essa posição; alguns se sentem vazios e invisíveis diante da estrutura, como a capa do Fanzine 2 em que um boneco assexual é bombardeado por vários elementos:

“O boneco unissex no caos da capa é como as crianças, que são bonecos neutros que os pais usam pra brincar, mas brincam errado, porque os pais deles também brincaram errado”. (Vinicius/Saraivetty).

⁶ Termo utilizado por Pierre Clastres no livro “A sociedade contra o Estado”, 1986. Kybuchuété significa verdadeiro caçador, guerreiro.

Essas divisões de papéis foram trabalhadas em diversos temas, como sobre o Alistamento Militar Obrigatório, a presença de mulheres e homens homossexuais na Segurança Pública, como se estes não tivessem habilidade para lidar com essa atividade. E, até entre os LGBTTTTeens, é comum imaginar que uma mulher ou gay teriam funções menos arriscadas nas Forças Armadas, o que me lembrou o trecho em que se diz que um Guaiaqui que atraía o Pané e não podia mais usar o arco, podia capturar tatus e quatis com as mãos, tipo de caça que está longe de apresentar a mesma dignidade que a caça com arco. Um gay ou mulher num posto alto de comando militar, ou um homem heterossexual que não demonstra interesse na segurança e disciplina da sociedade, introduzem um fator de desordem que, de tão indesejável, provocam em alguns a homofobia e o machismo que se manifestam por meio de piadas, violência verbal e física; e, no caso destes LGBTTTTeens, provocam as tensões, angústias e anseios que se manifestam por meio das composições das páginas.

Acredito que compor páginas de um fanzine, que muitas vezes fazem sentido apenas para o próprio fanzineiro, assim como o canto dos caçadores Guaiaqui, manifestam a função aberta de comunicação e também funcionam como constituição de um Ego. Como a intenção da Escola Jovem LGBTTTT é a divulgação de produções culturais, escolheram publicar páginas que além de mostrar temas frequentes sobre diversidade sexual, também mostrassem um pouco desses adolescentes. Algumas páginas eram tão carregadas de emoções pessoais que se tornaram abstratas e, por não atingir o receptor, não foram impressas. Mas podem ser vistas na sede da Escola. Algumas páginas não foram publicadas a fim de manter o caráter social do Ponto de Cultura e de divulgar material que objetivasse a militância LGBTTTT e a visibilização de assuntos pouco discutidos fora dos grupos de homossexuais.

Participar daqueles encontros causou um impacto muito grande em mim e nos alunos. Eu tinha meus círculos sociais, eles tinham os deles, mas quando eles começavam a justificar suas composições, era praticamente uma purificação. Como, por exemplo, o pedido de Max de colocar uma abóbora em uma das páginas. Sua explicação:

“Eu não era uma criança, eu era uma abóbora querendo ser princesa. Eu era um gato feio, mas posso virar uma gata linda num estalar de dedos”.

E esse pacote de “Luftal MAX”?

“Porque meu nome é Max e estou pronto pra explodir”.

Atualmente, os fanzines “No Closet!” são trocados com outros grupos de fanzineiros ou em eventos sobre diversidade sexual, e é sempre recebido com muita curiosidade e admiração. Mas as páginas impressas dessas revistinhas artesanais não carregam nem metade das histórias, angústias e alegrias que foram o combustível para a criação. Foi inevitável não fazer um paralelo com o artigo “Palavra (en)cantada, palavra encorpada” (Morelli, 2010),

sobre “o tipo de interação social sui generis que torna possível a criação.” Ao final de vários encontros (cinco que participei) senti um nó na garganta ao perceber que muitos daqueles alunos, outrora tão expressivos, alegres e sentindo-se seres integrais e integrados, retornariam para suas casas onde teriam que se adequar a uma estrutura, seguir regras, obedecer a sexismos, viver um fragmento desagradável da vida e voltar para dentro dos armários, calados, para no próximo final de semana saírem do armário no “No Closet!”.

REFERÊNCIAS

CLASTRES, Pierre. O arco e o cesto. In: A sociedade contra o estado. Pesquisas de antropologia política. Trad. Theo Santiago. 3. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1986. P. 71-89

MEMÓRIA E HISTÓRIA DE VIDA DE TRÊS MULHERES E O PAPEL SOCIO-HISTÓRICO NA CONSTRUÇÃO DA COMUNIDADE TABUA EM GUANAMBI-BA

Alane da Silva Costa Nogueira¹

Priscila Teixeira da Silva²

Resumo: Esta pesquisa teve como objetivo compreender o papel de três mulheres, Dona Lú, Dona Mariquinha e Dona Luzia, na formação da comunidade Tabua, no município de Guanambi-BA. Para tanto buscou-se identificar a história da comunidade a partir da memória de moradores identificando assim o nome delas nas falas; o histórico da vida das três mulheres; foi analisado quais costumes e práticas presentes na vida dessas mulheres foram significativos para a constituição da comunidade e se ainda permanecem. A pesquisa trata-se de um estudo qualitativo, pois busca explicar com profundidade o significado e características dos fenômenos. Para coleta de dados fora utilizada a entrevista semiestruturada, a história oral de vida e narrativas orais com uma das senhoras que ainda está viva e com familiares e pessoas da comunidade. no mundo globalizado que vivemos em que os “causos” se tornam menos frequentes, registrar memórias, costumes e histórias contribui para que a cultura local não se perca no tempo. Além do que ao tratar do papel de mulheres na história vai na contramão de uma historiografia machista muito presente no Brasil. O papel das três mulheres para a formação da comunidade se deu através de espaço e convívio social, do seu jeito de viverem, da opinião forte, da força em encarar a vida e o trabalho, da organização das festas, dos costumes presentes na memória de todos. Contudo tais costumes vem se perdendo na comunidade após o falecimento de Dona Lú e Dona Mariquinha, da idade avançada de Dona Luzia e o esvaziamento populacional na comunidade Tabua.

Palavras chave: Comunidade. Mulheres. Memória.

Abstract: This research aimed to understand the role of three women, Dona Lú, Dona Mariquinha and Dona Luzia, in the Tabua community formation, in the municipality of Guanambi-BA. In order to do so, we sought to identify the history of the community from the memory of residents, thus identifying their names in the lines; the history of the life of the three women; it was analyzed what customs and practices present in the life of these women were significant for the constitution of the community and if they still remain. The research is a qualitative study, because it seeks to explain in depth the meaning and characteristics of the phenomena. For data collection outside used semi-structured interview, oral history of life and oral narratives with one of the ladies who is still alive and with family and people of the community. in the globalized world that we live in that the "causes" become less frequent, registering memories, customs and stories contributes so that the local culture does not get lost in the time. Besides that, when

¹ Graduada em História (UNEB) e discente da pós-graduação *Lato Sensu* em Metodologia do Ensino de História. E-mail: ianne@hotmail.com

² Doutoranda em Educação e Contemporaneidade (UNEB). Mestra em Educação do Campo (UFRB). Pedagoga, e. E-mail: priscilats4@hotmail.com

dealing with the role of women in history, it is against the background of a macho historiography very present in Brazil. The role of the three women in the formation of the community was through space and social life, their way of living, their strong opinion, their strength in facing life and work, the organization of parties, customs in the memory of all. However, these customs have been lost in the community after the death of Dona Lú and Dona Mariquinha, of the advanced age of Dona Luzia and the population emptying in the Tabua community.

Keywords: Community. Women. Memory.

1 INTRUDUÇÃO

O presente estudo refere-se a uma pesquisa de campo que foi realizada sobre a formação de uma comunidade chamada Tabua, situada a 6 km do Distrito de Mutãs, Guanambi – BA, e a vivência de três senhoras: Luzia, Lú e Mariquinha e o seu papel na formação daquela comunidade.

O estudo parte da perspectiva de considerar a importância dessas mulheres para a formação da comunidade, a figura de mulheres guerreiras que apesar das dificuldades lutaram pela sobrevivência, levando sempre em conta seus costumes, sua cultura perante aquele povo. São mulheres do campo que buscaram a sobrevivência no meio rural, onde a vida é bem simples apesar das dificuldades. Por terem desempenhado um papel marcante na história varias pessoas da comunidade e familiares delas trazem uma bagagem de experiências vividas muito grande. Essas três senhoras com vestimenta diferente do que estava acostumada a ver, saias longas e andavam descalço, adoravam cheirar pó³ e não perdoavam se não recebessem a benção, eram as *Pebas*⁴.

Essas mulheres tem uma relevância muito grande na comunidade e nas comunidades vizinhas, pois elas tiveram um modo de vida diferenciado através de suas crenças e costume que fizeram e fazem história na região. Até o presente momento não há nada cientificamente registrado sobre a identidade e vivências dessas senhoras naquela comunidade, o que traz uma relevância histórica e social desta pesquisa, pois no mundo globalizado que vivemos em que os “causos” se tornam menos frequentes, registrar memórias, costumes e histórias contribui para que a cultura local não se perca no tempo. Além do que ao tratar do papel de mulheres na história vai na contramão de uma historiografia machista muito presente no Brasil.

³ Pó: Folhagem seca torrada e moída.

⁴ Apelido dado as três senhoras, cujo motivo não fora identificado na coleta de dados. Embora acredita-se que tal apelido deve-se as características físicas delas, já que o significado do termo peba esta associado a coisa achatada, alongada, comprida.

Deste modo este estudo tem como objetivo geral compreender o papel de três mulheres para a formação da comunidade Tabua do distrito de Mutãs-Guanambi- BA. Para tanto o trabalho seguiu os seguintes objetivos específicos: Levantar/descrever o histórico da comunidade a partir das memórias de moradores; Identificar a aparição do nome das três senhoras/mulheres nas falas, fazendo o levantamento histórico da vida das mesmas da comunidade; Analisar quais costumes presentes na vida dessas mulheres foram significativos para a constituição da cultura da comunidade e como/se eles ainda permanecem.

1.1 Metodologia

Por se tratar de uma pesquisa baseada na história de vida, memória e identidade de três mulheres de uma da comunidade a partir da memória de moradores de uma comunidade rural, fundamentou-se em uma abordagem qualitativa, pois esta segundo Oliveira (2010) busca explicar com profundidade o significado e características obtidas em entrevistas seja ela através de narrativas orais ou semiestruturadas. Deste modo esta abordagem possibilitaria uma investigação mais contextualizada da problemática estudada.

Como instrumentos para coleta de dados foram utilizadas a entrevistas semiestruturada, a história oral de vida e as narrativas orais com uma das senhoras que ainda está viva e com pessoas da comunidade e comunidades vizinhas.

Com o intuito de levantar/descrever o histórico da comunidade a partir de memórias de moradores, utilizaremos as narrativas orais com quatro pessoas da comunidade. A narrativa oral é o momento em que o sujeito relata fatos ocorridos dependendo do seu contexto, segundo Perazzo (2015, p. 121) “A linguagem e, nesse caso, a narrativa oral do sujeito, são possibilidades de armazenamento da memória, por um lado, e de sua expressão e materialização, por outro”. Neste estudo a opção pela mesma deu-se por acreditar que esse instrumento condiz melhor com a realidade da comunidade, dos causos, das histórias contadas na porta das casas, então será mais fácil obter a fala espontânea das pessoas. O objetivo foi de identificado à aparição do nome das três senhoras nas falas, fazendo o levantamento histórico-social.

Como uma das senhoras ainda estava viva no período da pesquisa, a mesma foi sujeito da pesquisa. Com ela fora utilizada a história oral, pois suas memórias, sua vida compõe o objeto de estudo desta pesquisa. Segundo Meihy e Holanda (2013, p.18) “história oral é uma prática de apreensão de narrativas feitas através do uso de meios eletrônicos e destinadas a:

recolher testemunhos, promover análise de processos sociais do presente, e facilitar o conhecimento do meio imediato”.

Esse levantamento histórico da vida das três mulheres da comunidade, também requer a utilização de entrevistas semiestruturadas com membros da família e vizinhos próximos. A entrevista semiestruturada trata-se o sujeito com perguntas fechadas e abertas, o participante pode acrescentar ideias de perguntas criada no momentos o sujeito pesquisado fica livre para responder e agregar conhecimento (MINAYO, 2016). Foram entrevistas feitas com pessoas que fizeram parte da vida dessas mulheres e que autorizaram usar os seus nomes neste trabalho de monografia.

Todas as informações foram gravadas com autorização dos sujeitos e posteriormente transcritas, que também pediram para que fossem utilizados seus nomes verdadeiros. Durante a pesquisa surgiu a necessidade de registro fotográfico e da utilização de fotos apresentadas pelos participantes da pesquisa, o que fora utilizado neste trabalho com a autorização de Dona Luzia e dos familiares das demais senhoras. Para análise dos dados foi utilizada a análise de conteúdo, definida por Bardin (1979, p.42) como:

É um conjunto de técnicas de análise da comunicação visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (qualitativos ou não) que permitem a interferência de conhecimento relativos às condições de produção /recepção (variáveis inferidas) destas mensagem.

Com base nos dados coletados foram analisados quais costumes presentes na vida dessas mulheres foram significativos na constituição da cultura da comunidade e se elas ainda permanecem, identificando assim o papel dessas três mulheres para a formação da comunidade Tabua.

2 A REPRESENTAÇÃO SOCIAL, HISTÓRIA E MEMÓRIA

A representação social das três mulheres negras para a formação da comunidade Tabua é que me instigou o desejo de fazer a pesquisa sobre a vida e vivência dessas senhoras naquele local, lembrando que duas delas estão *in memória*. Deste modo o estudo fundamentou-se na relação de identidade, memória e história vida, essa relação foi observada com propriedade por Proença, ao propor essa abordagem afirma:

Se o conhecimento histórico é indispensável na construção de identidade, sob o ponto de vista pedagógico- didático é importante ter em conta o tratamento da memória longa das populações que nos permite explicar diferentes ritmos de evolução, o estudo das memórias coletivas de diferentes grupos que pertença, a pesquisa das memórias locais nos diferentes âmbitos de duração, a reabilitação da memória do trabalho, numa sociedade ocidental que sempre ignorou ou desprezou o trabalho manual, e a memória do tempo curto de acontecimentos, que caracteriza o estudo da história do século XX. (PROENÇA, 1990, p.24).

A autora deixa bem clara a importância da memória da identidade e que é pela memória que se chega à história local e social. Isso é o que vai ser observado e identificado durante a pesquisa. A memória não pode ser misturada com história, as duas caminham uma do lado da outra, porém cada uma com a sua finalidade, ambas tem que ser trabalhadas e confrontadas. A memória é a relação coletiva que uma comunidade tem a respeito do seu passado, o relacionamento do sujeito de hoje com o passado; e a história é junção e o acumulo dessas memórias. Para Le Goff (1988, p.109) a história “consiste na escolha e construção de um objeto, operação de que dar-se a partir da invocação de lembranças”.

A pesquisa foi realizada com base no lugar e nas vivências das três senhoras na comunidade. O geógrafo Milton Santos apresenta em várias obras o pensamento sobre o espaço geográfico e as sua contribuição para a formação do lugar, numa perspectiva histórica. Segundo ele pode-se ter atribuição/função diferentes ao mesmo lugar:

O lugar é um conjunto de objetos que tem autonomia de existência pelas coisas que o formam [...] mas que não têm autonomia de significação, pois todos os dias novas funções substituem as antigas, novas funções se impõem e se exercem (SANTOS, 1991, p. 52).

Cada lugar é visto por cada sujeito com um olhar diferente, e é lembrado através de memórias com objeto de estudo diferenciado, cada um tem a sua opinião formada e suas lembranças também, por isso é relevante fazer pesquisas com um olhar crítico da realidade. Os moradores da comunidade Tabua, do ponto de vista histórico, trazem uma bagagem de experiências e identidade diferenciada das demais comunidades próximas, por isso é interessante fazer pesquisa não só com os moradores de lá, mas também com os de comunidades próximas sobre a representação histórica daquelas três senhoras da comunidade Tabua. Sabendo que a memória e o lugar são abordados de acordo o tempo pelo qual a memória está ligada.

Ao estudar o sujeito do campo partindo da história de vida e memória é interessante salientar os costumes presentes na vida, no caso, dessas mulheres e sua importância na constituição da cultura daquela comunidade, e se ainda permanecem. Assim a memória individual e coletiva dos sujeitos pesquisados são é o corpo vivo no processo de se relacionar o passado é a memória social e trazer história partindo dessas memórias.

2.1 Representação social: um conceito, uma abordagem

Representação social estabelece-se como configuração de informação experiente, esta monografia busca colocar a investida da Psicologia Social dentre as demais correntes que se chegam sobre as demandas e informação do conhecimento. As representações sociais, segundo definição clássica apresentada por Jodelet (1985) são “estudos de informação experiente dirigidas para a concessão e para a captação do todo igualitário, a qual o local que sujeito está inserido

Para Bittencourt (2009 p. 236) “a representação social é entendida como uma modalidade particular de conhecimento”. O conhecimento depende do local em que você está inserido e como conviveu nele, refletindo basicamente na transversalidade das representações sociais, não há confusão de que, permanecendo localizada na interconexão dos acontecimentos pessoal e grupal, estas ciências. E estudar a identidade de um povo através de suas crenças e costumes; é a história de vida de um povo de acordo a sua região seja no modo de falar, se comportar perante uma comunidade.

Os moradores da comunidade Tabua tem suas experiências de vida muito diferentes das demais comunidades vizinhas. A história de vida é a história do cotidiano e do seu meio social, cada um traz sua cultura através de familiares na construção da memória. Embora caiba salientar que nem todas as pessoas valorizam esse passado.

2.2 Memória e constituição histórica

Falar de memória é relembrar algo que fez parte do convívio social, seja acontecido a pouco ou muito tempo à importância a qual o sujeito dá a verdadeira veracidade dos fatos e acontecimento de acordo a sua maneira de pensar e de questionar com uma visão ampla da realidade. Segundo Le Golff (2003 p. 387) “a memória, como propriedade de conservar certas

informações, remetemos em primeiro lugar a um conjunto de funções psíquicas, graças os quais o homem pode atualizar impressões ou informações passadas, ou que eles representa como passadas”.

A memória é relembrar um passado, é um instrumento que tem um grande poder de memorização, é o que conduz o ser humano na sua vida tanto pessoal quanto social. Para Bosi (2003 p.15) “é um instrumento precioso se desejamos constituir a crônica do cotidiano. Mas ela sempre corre risco de cair numa ‘ideologização’ da história do cotidiano, como se está fosse o acervo oculto da história política hegemônica”.

A memória através do uso da constituição histórica corre o risco de entrar para o esquecimento, pois no mundo globalizado de grandes tecnologias, os sujeitos não sentam mais com as pessoas mais velhas para ouvir os causos do passado, por isso é de fundamental importância que os novos historiadores tenham esse papel de resgatar essas memórias e mostrar que o passado também faz parte do convívio social do ser humano. E analisa-las de forma analítica já que com as memórias vem as indagações do que é real e o que místico, pois é a história contada de forma empírica, do jeito de cada um se expressar.

A história da comunidade Tabua não é diferente, as pessoas da comunidade tiveram uma vivência delas mesmo e por isso trazem seus enraizamentos através de suas memórias. Para Bosy (op. Cit. p.16) “a memória se enraíza no concreto, no espaço, gesto, imagem e objeto. A história se liga apenas às continuidades temporais, as evoluções e as relações entre as coisas”. É que a memória está em constante evolução é um corpo presente partindo de passado vivido, seja ela individual ou coletiva. Bosy (op. Cit. p.17) complementa afirmando que “essa força da memória coletiva, trabalhada pela ideologia, sobre a memória individual do recordar, o que ocorreu mesmo quando este participou e testemunhou os fatos e poderia, portanto nos dar uma descrição diferenciada e viva”.

A memória é cheia de pegadinhas, a cada caso contato sempre aparece coisas novas, ou o esquecimento. Contudo é esse exercício de resgate que se chega à restauração da memória partindo do interesse pessoal e vivenciado, pois pode acontecer uma falha com a reposição constante de dados, no que chamamos de computador humano.

2.2.1 Memória de velhos

“Memória de velho” é a expressão não muito aceita socialmente, constantemente taxada como preconceituosa pela sociedade que usa outras expressões que delimitam essa ideia de “terceira idade”. Claro que a memória de velho nunca se envelhece é o conjunto de lembranças trazida de um passado e presente, onde é dirigido por um sujeito vivido ou vivenciado, geralmente essas lembranças são coletivas através de rodas de conversas.

Bosi (1994) lembra a importância do velho nos dias de hoje, incluído do meio social o velho perdeu o desejo e a importância de ser ouvido, deixando de lado o ato de narrar e ser narrado, os jovens perderam a paciência de ouvir. É interessante salientar que os velhos de hoje, foram os jovens de antigamente e que os jovens de hoje vão ser os velhos futuramente, isso é fato, a vida está em constante evolução. Boa parte dos acontecimentos passam despercebidos pelos adolescente, eles não dão a verdadeira valorização do que poderia ser dado ao momento.

Durante a coleta de dados, em uma conversa com Maria, uma das filha de Dona Luzia, quando a perguntei sobre como estava dona Luzia e ela disse que dona Luzia não sabia de quase nada, está muito esquecida e a cabeça é ruim. Chegando ao local da casa de Dona Luzia começamos a conversar, sobre como foi a formação da fazenda Tabua e quem era os moradores e percebi que ela sabia de muitas coisas, relatava fatos como se fosse o momento do acontecido. E ai seguiu a conversa entre eu, Dona Luzia e Maria, uma conversa prazerosa onde percebi que Dona Luzia só estava um pouco surda, ai vem a ideia da falta de paciência com mais velhos, de achar que não tem capacidade de dar respostas.

A memória dos velhos não é problema, o problema está nas pessoas, no meio social que não acreditam na capacidade da memória de um velho. A memória de velho tem posição hierárquica, é lembrar da memória através de relatar fatos. O tempo narrado foi o momento vivido e a identidade diferenciada do meio social, é a grande importância do texto, é lembrar de uma trajetória de vida na velhice, é a recontar um passado a um sujeito no presente.

Segundo Le Goff (2013 p.393) “A memória coletiva parece, portanto, funcionar nestas sociedades segundo uma reconstrução generativa e não segundo uma memorização mecânica”. Isso é devido à conversa, a troca de ideias que se chega a uma realidade, que se lembra de algumas coisas e se esquece de outras. São nas conversas orais com amigos, familiares que se chega a verdadeira veracidade dos fatos, nesta linha e que Bosi (2003, p. 53) salienta que “A memória é, sim, um trabalho sobre o tempo, mas sobre o tempo vivido, conotado pela cultura e pelo indivíduo”. E através dessas conversas coletivas que se chega as memórias contadas e vividas dos sujeitos e de quem eles recordam. Para Pinto, Gomes e Silva (2008, p.41.42):

A memória é um refazer das experiências passadas exigindo com isso devotamento e trabalho por parte daqueles que se voltam às lembranças de um tempo longínquo e que, com ajuda dos materiais presentes em seu entorno atual, esforçam-se em um trabalho consciente de rememoração.

Nesta perspectiva é que através das lembranças de um passado, através da memória, é que se analisa o presente, sendo parte fundamental e social na vida do ser humano. Segundo Bosi (op. Cit.) a memória é a preservação do ser humano e o comando entre a ideia e o ser social. Neste estudo os moradores foram sujeitos da pesquisa, revelando o convívio social e os costumes como a maior parte das lembranças de velhos contadas por pessoas que tiveram um convívio na comunidade.

Bosi (1994, p. 38) afirma que “fomos ao mesmo tempo sujeito e objeto. Sujeito enquanto indagávamos, procurávamos saber. Objeto enquanto ouvíamos, registrávamos, sendo como que um instrumento de receber e transmitir suas lembranças”. Nesta condição que me coloquei como pesquisadora neste estudo, e reconheço a perda que se tem de um todo maior ao se registrar o narrado, como base num objetivo pré-definido, como corrobora Bosi (2003, p. 44), ao dizer que a narrativa que ignora a sedimentação do discurso escrito é temporal e não espacializadora, modalidade própria dessa visão imediata do passado que a rigor e também intuição de um presente desvendado. Isso são as fases da memória, porque é com o tempo que é entendido os seguimentos da memória através de pensamentos e do discurso coletivo.

3. MEMÓRIA E HISTÓRIA DE VIDA DE TRÊS MULHERES NEGRAS DA COMUNIDADE TABUA, GUANAMBI-BA: Luzia, Lú e Mariquinha

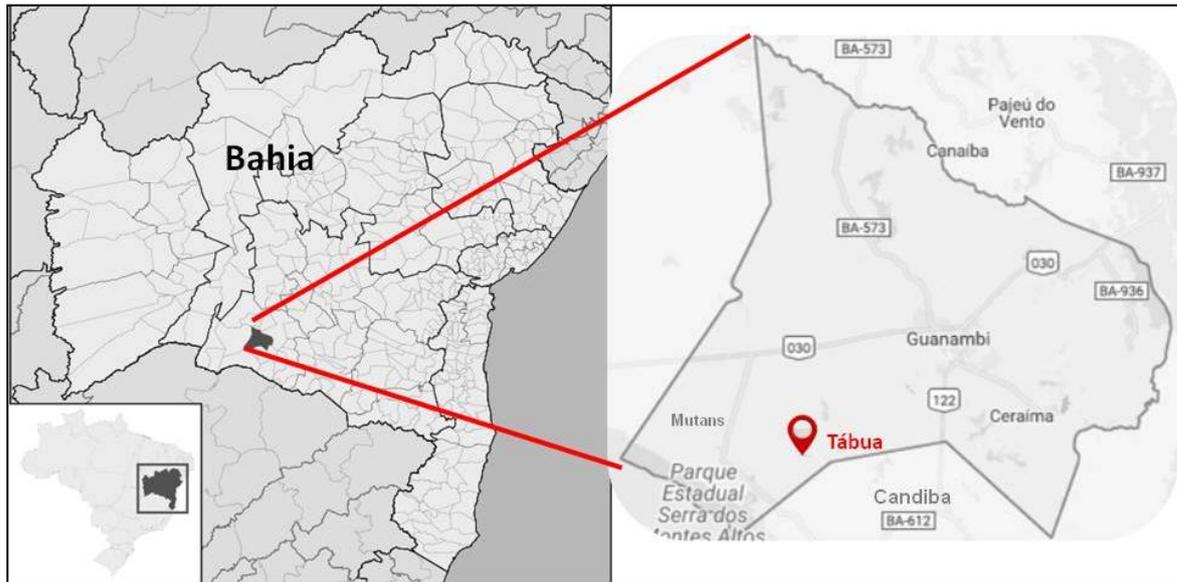
A história faz parte do cotidiano, através de seu espaço de convívio e juntamente com ele vem o pensar e o estudo da memória através de seus pensamento revivendo e a um passado que pode ser distante e pode ter acontecido a pouco tempo tudo faz parte da memória.

Ao se referir à palavra memória logo associamos a relembrar algo do passado e a histórias contadas pelos avós, pais... Neste trabalho não é diferente, por se tratar da história de vida de três mulheres de uma comunidade, seus costumes, e o papel social delas para a formação da comunidade.

3.1 A comunidade de Tabua

A comunidade Tabua está localizada a seis quilômetros do distrito de Mutans da cidade de Guanambi –BA, próximo a “estrada de dentro” que liga o distrito a cidade de Candiba, conforme ilustra o mapa 1.

Mapa 1: Localização da comunidade Tabua



Fonte: construído pelas pesquisadoras com base no Google mapas.

É uma comunidade rodeada de mata rasteira e com algumas árvores grandes. Por ser uma comunidade pequena e por características de seu povoamento todos moradores, são parentes e a comunidade constitui-se basicamente de pessoas negras.

Segundo os moradores, o nome da comunidade vem da abundância de uma erva denominada popularmente como taboa⁵ ao redor da lagoa existente na comunidade. Passava as águas, chovia novamente e ela não secava, com o passar do tempo à lagoa ficou praticamente aterrada devido às areias que as enxurradas traziam com isso a taboa tomou conta da lagoa. Atualmente a lagoa se encontra com um pouco da erva, capim nativo e quando chove só junta um pouco de água e logo seca, os moradores afirmam que a comunidade não manda a máquina limpar a lagoa, porque não tem condições financeiras.

Dona Luzia, a única ainda viva das mulheres deste estudo, conta que ela chegou na comunidade aos sete anos de idade juntamente com sua mãe e seu pai, e que por lá já moravam seus avós, Sr. Antônio e Dona Sebastiana e seus tios Leocádio, Silistrino, Amasar, Dora, Silivera, Maria Lú e Mariquinha que era sua tia emprestada.

⁵ Nome científico *Typha Domingensis* Pers.

Figura 1: Casa antiga de Dona Luzia e a casa atual.



Fonte: Fotos tiradas pelas pesquisadoras.

A casa de Dona Lú foi derrubada, por terceiros, para retirar a madeira, o interessante é que eles não retiraram nada que tinham dentro da casa, derrubaram com tudo dentro. A filha de Dona Luzia relatou que o pessoal roubou tudo o que a tia dela tinha lembra das colchas bonitas e afirma que só deixaram os potes.

Figura 2: Casa de Dona Lú após a demolição.



Fonte: Fotos tiradas pelas pesquisadoras.

Dona Lú costumava fazer sua comida em baixo dos pés de umbuzeiros, colocava três pedras, a lenha, acendia o fogo e colocava a panela de barro onde fazia as comidas. Ela sempre vinha em Mutãs no sábado comprar as carnes, quando não matava o capado (porco) lá mesmo,

temperava e cozinhava tudo de uma única vez, eu mesma já provei sua comida e posso dizer que nunca comi uma carne tão gostosa em toda minha vida.

Figura 3: Terreiro da casa de Dona Lú.



Fonte: Foto tirada pelas pesquisadoras.

Ao lado de sua casa passava-se o córrego que deságua na lagoa da Tabua, em tempos de chuva Dona Lú não poderia ficar em sua casa porque o córrego transbordava e poderia invadir a sua casa.

Já Dona Mariquinha por morar numa casa caracterizada pela secretária Municipal de Ação Social como sem condições de moradia, ganhou uma casa construída pela Prefeitura Municipal de Guanambi.

Figura 4: Casa antiga de Dona Mariquinha e a construída pela Prefeitura



Fonte: Foto da esquerda encontrada de arquivos municipais e a da direita retirada pelas pesquisadoras.

É notório as condições simples de vida dessas mulheres, morando grande parte de suas vidas em casas feitas de taipa⁶, recorrendo a bicas para captação da chuva para ter acesso a água. Segundo o senhor Rosalvo, entrevistado durante a pesquisa, a família deles plantava feijão, cana de açúcar, batata, abóbora, criava porcos e quando a lagoa era cheia Dona na época de chuva de acordo com Dona Caetana, também entrevistada, eles tinham acesso a peixes.

2.2 Três mulheres e uma comunidade

Nesse contexto de simplicidade se inicia o vínculo dessas três mulheres: Dona Luzia a sobrinha de Dona Lú e Dona Mariquinha. A vida as levou por um caminho trilhado juntas, mas também marcados pela solidão, por suas percas familiares rápidas.

Dona Luzia: *Tia Lú (in memória) era irmã da minha mãe é casada com tio Celso Lino, não tiveram filhos e depois separam, tio foi embora. E tia Mariquinha, tia emprestada, era casada com Silistrino, também não tiveram filhos naquele tempo não tinha tratamento, não fazia exame, e viveram junto até o momento que Deus, quis porque tio Silistrino morreu. (história oral, 2017)*

Dona Lú e Dona Mariquinha se tornaram mulheres solteiras, pela separação ou pela morte, e sem filhos. Já Dona Luzia ainda teve uma filha, mas também se separou logo do marido em circunstâncias difíceis, como relata a mesma:

Dona Luzia: *Eu cansei com vinte e cinco anos com uma infelicidade⁷ que tem o nome... Acho que ainda é vivo, Osvaldino, tive minha filha Maria da Solidade mas com quinze dias de nascida, eu ainda estava de resguardo ele quis embora juntou as coisas, pois nas costas e foi embora. Passou um tempo aí ele voltou aí eu lhe falei que tinha ido e não queria saber dele mais não, aí tio Silistrino pegou a cartucheira... gritei para tio não fazer besteira, falei ir embora, peguei a coberta que ele tinha deixado para minha filha e mandei levar embora ele saiu no meio do mato lá na frente escutei um tiro essa foi a última vez que eu o vi. Criei minha filha praticamente sozinha ela casou me deu muitos netos, da minha família dos mais velhos só tem eu os outros morreram. (história oral, 2017)*

⁶ Sistema de construção que usa barro molhado para fechar paredes

⁷ Infelicidade: sentimento associado ao homem que trouxe várias decepções na vida dela.

Três mulheres negras, pobres e sozinhas que tiveram que enfrentar a vida dura da roça, mas que eram conhecidas e respeitadas por toda a comunidade, como pode ser observado nos relatos do senhor Rosalvo e sua esposa Caetana, ao falar da família de Dona Luzia:

***Rosalvo:** Conheci Luzia que ela é prima de Caetana, sempre ia lá, sempre matava o capado (porco) eu era o matador, eles matavam para comer e sempre me dava um pedaço da carne, inclusive foi no matando um capado que começou a discussão de Celso Lino, esposo de Dona Lú, eles brigaram ai ele foi embora, nunca mais voltou. Eu vir toda discussão. (entrevista, 2017)*

***Caetana:** Elas eram pessoas de opinião o que falavam estava falado e não tia medo não. (entrevista, 2017)*

A história dessas mulheres perante aquela comunidade é associada a ideia de mulheres guerreira, e que tiveram um grande papel histórico naquela comunidade.

A filha de Dona Luzia (Maria) tinha a foto de Dona Luzia e Dona Lu, tiradas em Bom Jesus da Lapa (figura 7), mas não conseguimos nenhuma foto mais próxima, além da retirada da casa, de Dona Mariquinha, pois segundo Maria ela não gostava de ser fotografada.

Figura 5: Dona Luzia e Dona Lú em Bom Jesus da Lapa.



Fonte: arquivo pessoal dos entrevistados.

Em entrevista feita com Maria e uma antiga vizinha delas, que hoje mora no distrito de Mutãs, Dona Ló fiz perguntas para ambas sobre a vida das três senhoras:

Pesquisadora: Ao falar de Três mulheres da fazenda Tabua o que vocês podem dizer?

Maria: *Os homens daqui morreram tudo, falo dos mais velhos, então, só ficou elas para fazer tudo, capinavam, tiram madeira, fazia serviço de homem.*

Dona Ló: *Eram mulheres boas, tenho muitas saudades daqueles tempos, em que eu ia lá buscar cana de açúcar, batata doce, mangas, a casa delas eram de enchimentos.*

Pesquisadora: O que vocês podem relatar sobre Dona Lú, Luzia e Mariquinha?

Maria: *Tia Lú morava na casa de enchimento, no meio da mata, ficava lá só durante o dia a noite dormia na casa de mãe (Dona Luzia) isso depois que tia Mariquinha morreu. Mãe morou na casa de enchimento quando chovia parecia que estava no terreiro com tanta água dentro de casa, nesta casa ele viveu desde seus sete anos. Eu nasci, meus filhos do primeiro casamento nasceu e moraram por muito tempo, depois as pessoas da comunidade fizeram uma nova casa para ela. Tecia panos, fazia bordados, rechelie, tricô... e tia Mariquinha Morava numa casa também de enchimento, adoravam olhar os pés de manga para ninguém arranca-la, só podia chupar a que caísse do chão, não teve filho, era uma pessoa de muita opinião.*

Dona Ló: *Sempre eu ia lá, ela colocava três pedras e lenha e fazia o fogão onde cozinhava e fazia café, com lata de óleo colocava no fogo fazia o café e deixava o tempo todo no fogo, quando chegava ela me dava o café e rapadura. Luzia é benzedeira, sempre ia em sua casa, fazia sempre bolos para ela para as festas de São João, também ficava muito tempo lá porque seu Pedro Donato patrão meu arrendava uma parte do terreno para criar gado, ai o gado bebia na lagoa da Tabua, tirava água de lata para colocar nos cocho do gado, pois tinha muita taboa, o gado não tinha como beber lá. Era uma fartura das coisas na época da lagoa, da lagoa, quero voltar lá um dia para ver Luzia, assim que meu filho puder me levar, e Mariquinha não tive costume com ela não.*

Segundo os relatos das três Dona Luzia era a mais sociável, talvez por ser mais nova ou por ser benzedeira tinha um contato maior com as pessoas. Dona mariquinha era muito fechada, ela sempre olhava os pés de manga, não conhecia dinheiro e quando vinha para Mutãs vinha ela e Dona Lú sentada no fundo da carroça porque tinha medo de vir de cavalo. Sempre andava as três mulheres quando vivas, hoje só ficou Dona Luzia e elas gostavam de cheirar muito pó e não perdoavam se não recebessem a benção.

Dona Caetana relatou que também participou da quinzena para a construção da estrada juntamente com Dona Lú, Luzia e Mariquinha. Essas mulheres guerreiras também fizeram parte da construção manualmente da estrada que liga Mutãs a Candiba. Trabalhava-se numa quinzena

onde só era quinze dias ao mês, as dificuldades eram muitas, então para ajudar a família as mulheres trabalhavam.

Figura 6: Pessoas trabalhando na quinzena.



Fonte: arquivo pessoal de Dona Caetana.

É notório perceber a impolgação de Dona Caetana ao relatar esse fato, pegou a foto e me mostrou estava dentro de um binóculo, foi feita a restauração da foto, mostrando o orgulho em ter feito parte dessa história. E também a força dessas mulheres ao desempenharem serviços braçais pesados em prol da melhoria da mobilidade da comunidade.

2.3 Três mulheres e seus costumes na cultura da comunidade: memórias...

A comunidade de Tabua é um lugar de muita interação, esta localizada no alto de um morro de onde é possível ver as comunidades próximas como Barreiro, Espinheiro, Olho D'Água. Essas mulheres eram muito conhecidas por promover festas na comunidade Tabua, era de tradição a festa de Santa Luzia, no dia 12 de dezembro, onde tocava muito tambor, pandeiro, batia pilão e geralmente acontecia em cima do morro, eram mulheres muito animadas.

Elas também eram convidadas para tocar nas comunidades vizinhas. Com o passar do tempo tudo foi acabando, a lagoa secou, as plantações morreram, exceto uns pés de manga, os peixes acabaram. A água da comunidade hoje vem de um poço artesiano de uma comunidade próxima, Barreiro, onde a água só dá mesmo para o consumo de casa. Hoje na comunidade tem poucos moradores, as pessoas mais novas saíram para trabalhar, só tem Maria da Solidade, Jucilene, Genivaldo, Dona Luzia, e um primo dela.

Figura 7: Foto de Dona Luzia e sua Filha Maria



Fonte: Foto tirada pela pesquisadora.

Dona Luzia está com setenta e sete anos, com alguns problemas de saúde, mora com sua neta Jucilene e seu filho e esposo. A filha de Dona Luzia mora em outra casa próximo, casou-se novamente e teve uma filha com esse outro marido que é seu parente distante. As festas acabaram deixando para trás recordações de um passado que ficou na memória de todas as pessoas que conheceram e participaram da vida dessas mulheres.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho teve como tema, identidade, memória e história de vida seguindo como objetivo geral compreender o papel de três mulheres para a formação da comunidade Tabua do distrito de Mutãs, Guanambi-BA, tendo como foco, levantar e descrever a história da comunidade Tabua, partindo da memória moradores; identificando a citação do nome das senhoras nas falas; fazendo o levantamento histórico da vida das três mulheres na comunidade;

analisando seus costumes presente na vida mulheres foram significativos para a constituição da cultura da comunidade e se ainda permanecem.

O conceito e de representações sociais, memória e constituição histórica no cenário da memória de velhos, mostra a importância dos velhos e a junção das memórias trazendo o debate sobre memória, constituição histórica e identidade.

A comunidade Tabua é a memória e história de vida de dessas três mulheres negras, pois o papel das mesmas na constituição da comunidade é evidente . Assim este estudo trata-se do registro da memória de Dona Luzia, sua filha Maria, moradores, pessoas de comunidades vizinhas e parentes que as conheceram e fizeram parte da historia das três mulheres pesquisadas. Além disso, traz a cultura e costumes dessas mulheres na comunidade refletindo se eles perduram até os dias atuais.

Dona Luzia narrou fatos e vivências daquele momento, como era a vida ali com seus pais, avós e tios era filha única e seus tios não tiveram filho os mais velhos morreram só restava ela. Vive na comunidade desde os sete anos de idade e está até hoje lá aos 77 anos. Teve uma filha Maria da Solidade, que lhe deu seis netos, dois deles ainda permanecem na comunidade, os outros casaram e se mudaram do local.

Também foram relatados das festas divertidas ali existentes antigamente, como eram as festas de Santa Luzia e que recebia visitantes de todas as comunidades vizinhas. Analisando os dados coletados percebe-se que as festas ali acabaram, por conta do falecimento das pessoas ali existentes, todo animação acabou depois que morreu Dona Mariquinha e posteriormente dona Lú. Com isso mudou todo costume da comunidade como tipos de vestimenta, as saías longa não se viu mais, os costumes se perderam no tempo.

Os moradores e parentes próximos falaram sobre a vida dessas mulheres e a relevância das mesmas para a formação da comunidade, com isso percebe-se que essas mulheres faziam “serviço de homens” e gostavam das coisas feitas de forma correta, tinham gênio e atitude forte e tudo que elas falavam, estava falado, não votavam atrás de suas opiniões.

O papel das três mulheres para a formação da comunidade se deu através de espaço e convívio social, do seu jeito de viverem, da opinião forte, da força em encarar a vida e o trabalho, da organização das festas, dos costumes presentes na memória de todos.

Lembramos que os novos de hoje serão os velhos do amanhã e que os causos contatos cada dia ficam menos frequentes, a correria dos dias atuais tem nos impedido de compartilhar memórias, deixando de lado a memória através do seu tempo.

REFERÊNCIAS

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1979.

BITTERNCOOURTY, Circe Maria Fernandes. **Ensino de história: fundamentos e métodos**. 3.ed. São Paulo: Cortez, 2009.

BOSI, Ecléa. **Memória e sociedade: lembranças dos Velhos**. 3. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

_____. **O tempo vivo na memória: ensaios de psicologia social**. São Paulo: Ateliê Editorial, 2003.

JODELET, Denise. La representación social: fenómenos, concepto y teoría. **In: MOSCOVICI, Serge (org). Psicología Social**. Barcelona: Paidós, 1985. p. 469-494.

_____. Représentations sociales: un domain en expansion. **In: _____ (org.) Les Représentations Sociales**. Paris: Presses Universitaires de France. 1989. pp. 31-61

LE GOFF, Jacques. História e memória. Tradução Bernardo Leitão... [et al.]. 7º ed. **Revista Campinas**. São Paulo: Editora da Unicamp, 2013.

_____. **Historie et mémoire**. Paris: Galimard, 1988.

MEIHY, José Carlos Sebe Bom; HOLANDA, Fabiola, **História oral: como fazer, como pensar**. São Paulo: Contexto, 2013.

MINAYO, Maria Cecília de Souza et. al. **Pesquisa Social: teoria, Métodos e criatividade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2016.

OLIVEIRA, Maria Marly de. **Como fazer pesquisa qualitativa**. 3. ed. Revista e ampliada. Petrópolis R.J: Vozes, 2010.

PERAZZO, Priscila F. Narrativas Oraís de Histórias de Vida. **Comunicação & Inovação, PPGCOM/USCS** v. 16, n. 30 (121-131) jan-abr 2015.

PINTO, Ana Lucia Guedes; GOMES, Geisa Genaro; SILVA, Leila Cristina Borges Da. **Memórias de leitura e formação de professores**. Campinas, São Paulo: Mercado das Letras.2008.

PROENÇA, Maria Cândida. **Ensinar/aprender História: questões de didática aplicada**. Lisboa: Livro Horizonte, 1990.

SANTOS, Milton. **Metamorfose do espaço habitado**. 2. ed. São Paulo: Hucitec, 1991.

POLÍTICA E GESTÃO EDUCACIONAL NA LICENCIATURA: BIBLIOGRAFIA BÁSICA E CONTEÚDO

Selma dos Santos ¹

RESUMO

O presente artigo busca responder o questionamento: por que estudar Política e Gestão Educacional nos cursos de licenciatura? Tem como objeto de estudo o campo das políticas públicas e da gestão educacional e escolar, as relações entre Estado, sociedade, direito e educação. Os objetivos são apresentar uma fundamentação teórica para embasamento do estudo de Política e Gestão Educacional na Licenciatura através de quadros compostos pelas chaves: autor, ano da publicação, palavras-chave e síntese do conteúdo. E, discutir por que estudar Política e Gestão Educacional na licenciatura: exemplificando com as Ciências Biológicas. O resultado é uma proposta de planejamento de ensino com atividades de exposição dialogada, leitura crítica dos textos e da realidade, debate, roda de conversa, caça tesouro, júri simulado, simpósio, mesa redonda, oficina pedagógica. Conclui com a pergunta: qual é o meu papel de cidadão na vida política e pública na sociedade?

Palavras-chave: Políticas públicas. Gestão educacional e escolar. Licenciatura. Conteúdo de ensino.

ABSTRACT

This article seeks to answer the question: why study Educational Policy and Management in licentiate degree courses? Its object is to study the field of public policies and educational and scholastic management, relations between State, society, law and education. The objectives are to present a theoretical basis to support the study of Educational Policy and Management in the Licentiate degree through tables composed of the keys: author, year of publication, keyword and content synthesis. And, discuss why study Educational Policy and Management in the licentiate degree course: as an example with the Biological Sciences. The result is a proposal of teaching planning with activities of dialogued exhibition, critical reading of texts and reality, debate, table talk, treasure hunting, simulated jury, symposium, roundtable, pedagogical workshop. It concludes with the question: what is my role as a citizen in political and public life in society?

Keywords: Public policy. Educational and school management. Licentiate. Teaching content.

¹Doutoranda em Educação e Contemporaneidade pela Universidade Estadual da Bahia (UNEB). Mestre em Educação em Pesquisa - Université Du Québec à Chicoutimi. Graduação em Licenciatura Plena em Estudos Sociais pela Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS). Especialização em A Formação do Professor Alfabetizador: Leitura e Linguagem (UEFS). Professora da Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS)

Introdução

Geralmente os cursos de licenciatura trazem em sua matriz curricular um componente que trata da política e da gestão educacional. Muitos estudantes não percebem a importância de aprender sobre política, política educacional, a legislação, o financiamento da educação e sobre a gestão educacional e escolar. Questionam, quase sempre, por que estudar Política e Gestão Educacional nos cursos de licenciatura? A inquietação provocada por esta questão nos leva a apontar aos leitores como objeto de estudo o campo das políticas públicas e da gestão educacional e escolar, as relações entre Estado, sociedade, direito e educação. Os objetivos são apresentar uma fundamentação teórica para embasamento do estudo de Política e Gestão Educacional na licenciatura através de quadros compostos pelas chaves: autor, ano da publicação, palavras-chave e síntese do conteúdo. E, discutir por que estudar Política e Gestão Educacional na licenciatura: exemplificando com as Ciências Biológicas. A metodologia dar-se através de uma breve revisão bibliográfica de artigos publicados em periódicos nacionais a partir de 2000 e da indicação de alguns livros.

Conceituando o campo da Política Pública e da Gestão Educacional

O campo de conhecimento das políticas públicas é considerado por Souza (2003, p. 13) como “um campo holístico, isto é, uma área que abrange diversas unidades em totalidades organizadas”, o que o torna território de várias disciplinas, teorias e modelos analíticos, ao mesmo tempo em que “comporta vários ‘olhares’ sem que esta multiplicidade de perspectivas comprometa a sua coerência teórica e metodológica” (SOUZA, 2003, p. 14).

[...] Portanto, pensando as políticas públicas como conjunto de ações sistemáticas para sanar problemas que afetam a vida de grupos sociais específicos ou de coletividades mais amplas, propõe-se o protagonismo do Estado como espaço de disputa de projetos marcados por correlações de forças nem sempre contínuas (SILVA; SCAFF; JACOMINI, 2010). (SILVA; JACOMINI, 2016, p. 47)

Assim, “a política educacional é então focalizada como política voltada aos processos participativos, e que, dentre outras coisas, deveria ser alvo de controle social, daí a importância atribuída à avaliação.” (SANTOS; AZEVEDO, 2014, p. 70).

Por outro lado, falando de gestão, para Souza (2008) os estudos sobre gestão contribuem para dar maior visibilidade aos problemas da gestão escolar/educacional. Para

ele “A gestão educacional não tem um campo de conhecimento próprio e não parece ruim que não o tenha, pois ela é uma espécie de amálgama de conhecimentos que advêm de campos um tanto diversos, como a política e a educação” (p. 58).

A leitura de Saviani (2008) colabora para o entendimento conceitual de educação, estabelecendo à especificidade da educação a partir de uma concepção histórico-crítica, situando a educação como trabalho não material e a Pedagogia como ciência que a toma como objeto. Charlot (2006) também problematizou as especificidades e os desafios da educação como área de conhecimento, argumenta que “A educação é um triplo processo de humanização, socialização e entrada numa cultura, singularização-subjetivação. Educa-se um ser humano, o membro de uma sociedade e de uma cultura, um sujeito singular” (CHARLOT, 2006, p. 15). (SILVA; JACOMINI, 2016).

Para seguir o estudo do campo da política educacional é preciso ter clareza conceitual de educação. Assim, abaixo segue alguns conceitos com propósito de ajudar a pensar o objeto de estudo educação.

[...] Educação é um fenômeno próprio dos seres humanos significa afirmar que ela é, ao mesmo tempo, uma exigência do e para o processo de trabalho, bem como é, ela própria, um processo de trabalho. [...] (SAVIANI, 2008)

[...] A educação, enquanto atividade intencionalizada, é uma prática social cunhada como influência do meio social sobre o desenvolvimento dos indivíduos na sua relação ativa com o meio natural e social, tendo em vista, precisamente, potencializar essa atividade humana para torna-la mais rica, mais produtiva, mais eficaz diante das tarefas da práxis social postas num dado sistema de relações sociais. [...] (LIBÂNEO, 2010, p. 82)

Na legislação brasileira atual, a educação é entendida como “os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino, pesquisa e extensão, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas relações criativas entre natureza e cultura”. (Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015, artigo 3º, §1º).

E, a função da escola é de munir de conhecimento o sujeito dentro de um sistema de progressão escolar com intenção de responder às demandas produtivas do presente contexto social. (SANTOS et al., 2016, p. 12)

A educação escolar, é uma instância de educação formal, não pode eximir-se da interação com outras modalidades de educação (informal e não-formal). E, em seu caráter específico dedica-se à instrução e ao ensino, para isso convergindo sua organização interna, sua diferenciação por graus,

seus procedimentos específicos, há que se ver que a educação escolar assume atributos que a aproximam de outras instituições e atividades fora de seu marco próprio. Essa constatação põe a exigência de que os objetivos, os conteúdos, os métodos se abram para relações mais amplas entre o indivíduo e o meio humano, social, físico, ecológico, cultural, econômico, não é o caso de minimizar seu papel na transmissão e assimilação ativa dos saberes, mas de diversificar suas formas de atuação. Isso implica maior interação entre a instituição escolar e comunidade local, regional, nacional, ligando o mundo exterior ao cotidiano escolar tornando mais eficaz sua própria contribuição ao mundo exterior pelo desempenho de suas tarefas específicas. (LIBÂNEO, 2010, p. 97-98)

Fundamentação teórica para embasamento do estudo de Política e Gestão Educacional na Licenciatura

Para a execução do trabalho escolar, é necessário a ação do docente. . (SANTOS et al., 2016, p. 12)

Compreende-se a docência como ação educativa e como processo pedagógico intencional e metódico, envolvendo conhecimentos específicos, interdisciplinares e pedagógicos, conceitos, princípios e objetivos da formação que se desenvolvem na construção e apropriação dos valores éticos, linguísticos, estéticos e políticos do conhecimento inerentes à sólida formação científica e cultural do ensinar/aprender, à socialização e construção de conhecimentos e sua inovação, em diálogo constante entre diferentes visões de mundo. (Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015, artigo 2º, §1º)

Com a compreensão do papel da docência passamos a compreensão do que constitui o arcabouço do ser professor na formação inicial sobre política e gestão educacional. Assim, apresentamos os quadros com sínteses de estudos na área.

Quadro 01- Estado, sociedade, direito e educação.

AUTOR	ANO	PALAVRAS-CHAVE	SINTESE DO CONTEÚDO
Alves; Batista; Ribeiro; Érnica.	2015	Escolas públicas. Política de regulação. Processos e práticas de regulação. Disciplina.	Processos e práticas utilizadas por escolas públicas no contexto de regulação de escolhas: matrículas, o evitamento, a expulsão velada. Trata dos processos de expulsão (convite, pressão à família, negação da vaga, os pedidos). Princípio gerador das práticas e processos de seleção reside na busca de assegurar um ambiente escolar disciplinado.
Santos; Azevedo.	2014	Estado. Política educacional. EPENN. GT 05. Produção.	Apresenta o estado da arte de maneira descritiva e analítica da produção de conhecimento do GT 05 Estado e Política

AUTOR	ANO	PALAVRAS-CHAVE	SINTESE DO CONTEÚDO
			Educacional divulgada durante os Encontros de Pesquisa em Educação do Norte e Nordeste (EPENN), do período de 1999 a 2011.
Lima	2008	Estado. Escola. Família. Controle social.	Trata do dever, do direito de escolha e da responsabilização sobre a educação, problematizando o papel da família e a função do Estado. A relação entre a família, a escola e a sociedade resulta em um modelo de política educacional.
Barroso	2005	Regulação. Estado e mercado. Regulação pós-burocrática. Escola pública.	Analisa e debate a evolução da intervenção do Estado na educação no quadro das transformações que ocorrem, em diferentes países, na regulação das políticas e da ação pública. Partindo da elucidação do conceito de regulação, apresenta um modelo interpretativo para análise dos processos de regulação em educação, identificando as principais convergências e divergências que se verificam, em alguns países europeus, neste domínio, nomeadamente no que se refere à emergência de modelos de regulação pós-burocráticos. A parte final do artigo é consagrada à discussão do papel do Estado na defesa e promoção da escola pública, tendo em conta as evoluções que foram detectadas nos modos de governação e coordenação das políticas e da ação públicas em educação.
Cury	2008	Educação básica. Direito à educação. Ensino obrigatório. LDB-BR [conceito fundamental].	Colabora com o conceito de educação básica que aparece na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Como direito, a educação básica se impõe como uma ampliação do espectro da cidadania educacional. Suas decorrências para a organização da educação nacional.
Charlot	2006	Educação. Ciências da educação. Pesquisa em educação.	A educação é produzida intencionalmente e o processo de ensino-aprendizagem se ancora no triplo movimento de humanização, socialização e entrada na cultura. No artigo o autor problematiza sobre a produção de conhecimento em educação e a saturação dos discursos sobre/na área.
Mitter	2002	Globalização. Educação. Escola.	A educação no Processo de Globalização: algumas considerações sobre um debate atual e controverso.
Davies	2006	Financiamento da educação. FUNDEF.	O artigo examina o FUNDEF e o FUNDEB, que são mecanismos para

AUTOR	ANO	PALAVRAS-CHAVE	SINTESE DO CONTEÚDO
		FUNDEB.	redistribuir, dentro de cada estado, entre o governo estadual e as prefeituras, uma parte dos impostos (15% de alguns, no caso do FUNDEF, e 20% de um número maior de impostos, no caso do FUNDEB) já vinculados à manutenção e desenvolvimento do ensino pela Constituição Federal de 1988, com base no número de matrículas no ensino fundamental regular (o FUNDEF) e na educação básica (o FUNDEB). Enfatiza algumas das deficiências dos dois fundos.
Cavalcante	2002	Ensino público. Financiamento. Ensino médio. Distrito Federal.	O artigo tem como objetivo estimar os custos indiretos do ensino médio para os alunos das escolas públicas do Distrito Federal, com suas implicações para a democratização do ensino médio. Utilizaram-se os critérios de “precificação” oriundos da contabilidade, da Matemática Financeira, da Estatística, da Economia e da Administração Financeira. Os resultados encontrados são conclusivos que os alunos de modestos poder aquisitivos recebem discriminações sutis no processo de formação e os conhecimentos adquiridos ficam aquém das expectativas de posições profissionais de comando. O autor propõe intervenções com políticas públicas que garantam acesso e permanência dos estudantes na escola.
Vieira	2001	Política Social e Cidadania. Sociedade. Estado e Direito. Direito e Educação. Cidadania e Educação.	Trabalha a relação entre sociedade, Estado e direito, tem como elemento mediador a educação. Inicialmente, faz-se a exposição dos momentos distintos e marcantes da política social no século XX no Brasil: o primeiro período: a política social como controle da política (1930-1954); o segundo período: a política social como política de controle (1964-1988); o terceiro período: a política social sem direitos sociais (depois de 1988). Em seguida, passam-se por exame as ideias de sociedade civil; de cidadania; de direitos civis, políticos e sociais; caracterizando o chamado estado de direito democrático e indicando alguns elementos básicos da democracia. A Constituição Federal de 1988 consagra o estado de direito democrático e explicita a política educacional a ser implementada no

AUTOR	ANO	PALAVRAS-CHAVE	SINTESE DO CONTEÚDO
			Brasil. Há demonstração de que o Direito Educacional não se limita à simples exposição da legislação do ensino, pois a educação é um bem jurídico, individual e coletivo, embora as determinações constitucionais nem sempre sejam cumpridas.
Hofling	2001	Estado e política social. Políticas públicas e educação. Política Educacional.	Objetiva trazer elementos que contribuam para a compreensão da relação sociedade, Estado, política educacional, enfocando autores que se aproximam da abordagem marxista e da neoliberal sobre o tema gestão democrática na escola e o direito à educação.
Freire (livro)	2001	Política. Educação.	Ideia central: a reflexão político-pedagógica Sumário: Educação permanente e as cidades educativas. Educação de adultos, hoje. Algumas reflexões. Anotações sobre unidade na diversidade. Educação e qualidade. Alfabetização como elemento de formação da cidadania. Do direito de criticar – do dever de não mentir, ao criticar. Educação e participação comunitária. Ninguém nasce feito: é experimentando-nos no mundo que nós nos fazemos. Educação e responsabilidade. Educação pública e educação popular. Universidade católica – reflexões em torno de suas tarefas.
Brasil	2015	Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015.	Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada.

Fonte: SANTOS, 2017.

Quadro 02 - Política educacional

AUTOR	ANO	PALAVRAS-CHAVE	SINTESE DO CONTEÚDO
Souza	2016	Políticas educacionais. Pesquisa Educacional. Estado. Epistemologia.	Apresenta os objetos de estudo da política educacional, conduzindo à conclusão que o campo de pesquisa em questão trata da relação entre demanda social por educação e o posicionamento do Estado diante desta demanda, com todas as decorrências deste movimento, especialmente às atinentes à disputa pelo poder e suas relações com o universo da educação.

Weber	2015	Valorização docente. Formação docente. Políticas educacionais. Qualidade da educação. PNE.	Apresenta ângulos do debate sobre a valorização docente. Retraça sentidos que foram se fixando nas políticas educacionais estabelecidas nos últimos 40 anos no contexto da luta em favor da democracia.
Oliveira	2010	Política. Pública. Políticas públicas educacionais. Globalização. Neoliberalismo.	Conceitua política, pública, políticas públicas educacionais. Tipos de políticas públicas são exemplificados. Usa o estudo de Souza (2003) para trazer as definições de políticas públicas.
Saviani	2008a	Educação Brasileira. Educação Pública. Política Educacional. Políticas Sociais e Política Educacional.	Em “política educacional brasileira: limites e perspectivas” aborda a descontinuidade das medidas educacionais acionadas pelo Estado, da escassez dos recursos financeiros destinados à educação; as intermináveis reformas. Traz como perspectivas o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE).
Souza	2006	Políticas públicas. Modelos de formulação e análise de políticas públicas. Teorias Neo- Institucionalistas.	Políticas Públicas: uma revisão da literatura. Principais conceitos e modelos de formulação e análise de políticas públicas, buscando sintetizar o estado-da-arte da área. As possibilidades aplicativas das diferentes vertentes das teorias neo-institucionalistas à análise de políticas públicas.

Fonte: SANTOS, 2017.

Quadro 03 – Gestão educacional e gestão escolar

AUTOR	ANO	PALAVRAS-CHAVE	SINTESE DO CONTEÚDO
Azevedo	2017	Projeto político-pedagógico Contexto. Gestão escolar. Democratização. Participação.	O princípio de gestão democrática e a participação da comunidade escolar na elaboração do PPP – Projeto político pedagógico.
Souza	2008	Gestão educacional. Gestão escolar. Ensino em gestão educacional/escolar.	Discute conhecimentos no campo da gestão educacional, apresentando pontos de vista sobre a (in)existência de um corpo teórico próprio no campo.
Cury	2007	Direito à educação. Gestão democrática. Legislação educacional. Acesso à educação. Qualidade do ensino.	Aponta decorrências e exigências de uma gestão democrática a partir do interior da escola e com fundamento no direito à educação, tal como dispõe o ordenamento jurídico sobre o assunto no Brasil. Aborda, também, temas que vão do acesso à qualidade à busca da permanência.
Souza	2006	Gestão escolar. Escola. Pesquisa em educação.	Faz levantamento bibliográfico da pesquisa brasileira sobre gestão escolar. No período de 1981-2001, a partir da análise dos bancos

AUTOR	ANO	PALAVRAS-CHAVE	SINTESE DO CONTEÚDO
			de dados da ANPEd, CAPES e de um projeto de pesquisa da PUC-SP, o levantamento identificou um conjunto de 183 trabalhos de mestrado e doutorado em educação que examina a problemática da gestão escolar.
Ferreira	2004	Gestão democrática da educação. “Cultura globalizada”. Formação. Cidadania. Humanização das relações.	Aponta para a necessidade de humanizar a formação e as condições de existência dos profissionais da educação e da gestão da educação ressignificando-as com outra base ética, que permita fazer frente aos desafios violentos da “cultura globalizada” na “sociedade transbordante”, “insatisfeita” e “excludente”, constituída de “ressentimentos” e de exacerbação do individualismo rumo à formação da cidadania plena.
Cury	2002	Gestão e democracia. Gestão. Democracia e educação. Gestão democrática na escola.	Evidencia as bases legais e indica o sentido mais profundo do princípio da gestão democrática.
Libâneo	2001	Concepções de organização e gestão escolar. Estrutura organizacional da escola. Elementos constitutivos do processo organizacional.	São apresentados alguns elementos básicos para o conhecimento da organização escolar e para a atuação dos professores e do pessoal técnico-administrativo. Serão abordados os seguintes itens: as concepções de organização e gestão escolar; a estrutura organizacional da escola; os elementos constitutivos do processo organizacional.
Witmann	2000	Autonomia da escola. Democratização. Gestão. Demandas para o gestor.	Analisa os fundamentos e as bases do avanço no pensar e no fazer pedagógico da educação, apontando as competências necessárias para que o gestor desempenhe bem seu trabalho..
Cabral Neto; Almeida.	2000	Educação. Gestão descentralizada. Conselho escolar. Caixa escolar. Projeto político-pedagógico.	Analisa a questão da gestão descentralizada no sistema de educação básica, a partir do entendimento de que a descentralização, nesse âmbito, faz parte da lógica das reformas modernizadoras do Estado brasileiro. Destacam e exemplificam o processo, apresentando a experiência do Rio Grande do Norte, que propõe descentralizar o seu sistema educacional pela criação de Centros Escolares, Conselho Diretor, Caixa Escolar e Projeto Político-Pedagógico. Os limites e possibilidades desse processo de democratização são objetivamente descritos e analisados.
Ferreira	2000	Gestão democrática.	Analisa as limitações da ética liberal em

AUTOR	ANO	PALAVRAS-CHAVE	SINTESE DO CONTEÚDO
		Educação. Formação humana.	relação à gestão democrática, tendo como finalidade a construção de uma sociedade mais humana. Ela desenvolve o estudo a partir dos questionamentos: até que ponto as políticas públicas e a gestão da educação têm garantido, concretamente, a todos os cidadãos, as mesmas oportunidades de ensino e possibilidades de aprendizado, a fim de garantir a formação integral necessária ao homem e à mulher brasileiros, no sentido de possibilitar-lhes a plena participação na sociedade como seres que têm, não só o direito mas as condições necessárias para decidir sobre os destinos das instituições, da nação e de suas próprias vidas? Como podem os homens e as mulheres que formamos através da educação “a única área profissional que lida com a formação humana” viver, no mundo hodierno, suas existências e sua profissão criativa e competentemente, sem que a gestão da complexidade e da incerteza seja fator de angústia, mas de fascínio pelo imprevisto? Conclui com a importância do conhecimento-emancipação.
Freitas	2000	Políticas públicas. Gestão democrático-participativa na escola pública. Formação da equipe escolar. Autonomia na escola.	O artigo inter-relaciona o contexto das políticas públicas e a descentralização da administração do sistema educacional e da escola pública, enfocando os ideais da gestão democrático-participativa na educação, além de discutir a implementação desses ideais na formação de gestores e equipes escolares, a partir do referido contexto. O artigo descreve a ação do Programa Gestão Participativa (PGP), desenvolvido na Universidade Federal da Bahia, com o objetivo de promover a formação de equipes escolares para que possam assumir a autonomia pedagógica, financeira e administrativa da escola. Depoimentos dos participantes do PGP são apresentados, dos quais se pode depreender como é realizada a implementação da gestão participativa naquele contexto.

Fonte: SANTOS, 2017.

A série cadernos de gestão de autoria de Heloísa Luck é uma indicação de leitura para os principiantes se familiarizarem com a temática.

Os textos do quadro 03, acima apresentados, subsidiam com pontos importantes para a interpretação de documentos oficiais sobre a gestão escolar. Quais são as concepções e as funções da Gestão Escolar que estão evidenciadas em documentos oficiais que podem ser traduzidas na atuação democrática e participativa? Objetiva-se identificar as concepções, os princípios e os paradigmas presentes nos documentos oficiais e relacioná-los a atuação democrática e participativa. Apresenta a experiência do gestor escolar com várias vertentes das suas atribuições na dinâmica escolar, tais como, gestão de processos, de finanças, de pessoas e pedagógica, levando em consideração os entraves e dificuldades relacionadas com: falta de motivação da equipe escolar, redução de verbas dos programas de financiamento, falta de uma equipe multidisciplinar, problemas relacionados à fragilidade do pedagógico, gerenciamento de muitos sistemas de alimentação de dados, o cotidiano escolar.

Por que estudar Política e Gestão Educacional no curso de licenciatura: exemplificando com as Ciências Biológicas

Este texto introdutório para os licenciandos do primeiro semestre do curso Licenciatura em Ciências Biológicas que chega a universidade pensando mais na Biologia pela Biologia do que qualquer outra lógica e se depara com o componente curricular: Política e Gestão Educacional. E, indaga: Por que eu tenho que estudar sobre o Estado e as forças no processo de produção do sistema de ensino, sobre a organização e o funcionamento do ensino em seus aspectos administrativos, didáticos e financeiros e os respectivos nexos entre a legislação e os planos de educação na realidade educacional brasileira, sobre a descentralização da gestão escolar?

A resposta simplista seria porque você será professor.

A resposta legalista, porque reza nas Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Ciências Biológicas, CNE/CES 1.301/2001, aprovado em: 06/11/2001, que a modalidade Licenciatura deverá contemplar, além dos conteúdos próprios das Ciências Biológicas, conteúdos nas áreas de Química, Física e da Saúde, para atender ao ensino fundamental e médio. A formação pedagógica, além de suas especificidades, deverá contemplar uma visão geral da educação e dos processos formativos dos educandos. Deverá também enfatizar a instrumentação para o ensino de Ciências no nível fundamental e para o ensino da Biologia, no nível médio.

Para a Licenciatura em Ciências Biológicas serão incluídos, no conjunto dos conteúdos profissionais, os conteúdos da Educação Básica, consideradas as Diretrizes

Curriculares Nacionais para a formação de professores em nível superior, bem como as Diretrizes Nacionais para a Educação Básica e para o Ensino Médio. E, quem cumprirá essa determinação é o componente curricular Política e Gestão Educacional. Ele contribuirá com interfaces aos componentes curriculares Docência em Ciências: saber científico/saber escolar.

A resposta política, porque é importante considerar o debate sobre a necessidade de melhoria da qualidade na educação, no qual o professor é ponto essencial do processo de construção. A qualidade da educação perpassa pela instituição de um sistema nacional de educação, que responda a formação inicial e continuada do professor. Há, também, uma exigência em analisar as políticas na área de Formação e Trabalho Docente, como são implantadas, vivenciadas e interpretadas em contextos escolares.

Porque dentre as habilidades/competências que deve desenvolver o professor está a de portar-se como educador consciente de seu papel na formação de cidadãos, inclusive na perspectiva socioambiental; de comprometer-se com o desenvolvimento profissional constante, assumindo uma postura de flexibilidade e disponibilidade para mudanças contínuas, esclarecido quanto às opções sindicais e corporativas inerentes ao exercício profissional.

Pensar a Política e Gestão Educacional, em sessenta horas, em um curso de graduação, resultaria em uma divisão de seis eixos temáticos, a saber: O Estado e as forças no processo de produção do sistema de ensino; A organização e o funcionamento do ensino em seus aspectos administrativos, didáticos e financeiros e os respectivos nexos entre a legislação e os planos de educação na realidade educacional brasileira; **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**; Visão panorâmica da gestão pública escolar; Planejamento da escola e o projeto político pedagógico; O professor na sociedade contemporânea: um trabalhador da contradição.

Resultados

O estudo de Política e Gestão Educacional na licenciatura tem como objetivo geral, analisar o papel do Estado na formulação das políticas educacionais, na organização e no funcionamento do ensino em seus aspectos administrativos, didáticos e financeiros e os respectivos nexos entre a legislação e os planos de educação na realidade educacional brasileira. Bem como, a descentralização da gestão escolar.

Os seis eixos temáticos mencionados na seção anterior têm várias possibilidades de tradução em um planejamento de ensino, dentre elas a que segue abaixo:

O Estado e as forças no processo de produção do sistema de ensino: Educação escolar no contexto brasileiro: processos e práticas de regulação. O que é educação, natureza e especificidade da educação, modalidades da educação. Trabalho educativo, objeto da educação, papel da escola básica. Concepções de educação, dimensões da educação, sentidos da educação. Os significados da educação, modalidades de prática educativa e a organização do sistema educacional. Estado, escola e família. Projeto de Lei nº 867, de 2015 – “Programa Escola Sem partido”. A política e as bases do direito educacional. O Estado, a educação e a regulação das políticas públicas. Estado e políticas (públicas) sociais. Políticas públicas educacionais: revisão histórica.

A organização e o funcionamento do ensino em seus aspectos administrativos, didáticos e financeiros e os respectivos nexos entre a legislação e os planos de educação na realidade educacional brasileira: Os planos, as diretrizes e a legislação para a educação básica. Constituição Federal de 1988; LDB 9394/96. Sistema Nacional de Educação e Plano Nacional de Educação. Lei nº 11.274/2006, que institui a ampliação do tempo de duração do ensino fundamental de oito para nove anos. A Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014 que institui o Plano Nacional de Educação (PNE) para o período de 2014-2024.

Para aprofundar o estudo sobre Sistema Nacional de Educação e o Plano Nacional de Educação a indicação é o livro de SAVIANI (2014) - Sistema Nacional de Educação e Plano Nacional de Educação: significado, controvérsias e perspectivas.

Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica: Diretrizes Nacionais para Educação Infantil. Diretrizes Curriculares da Educação de Jovens e Adultos. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio.** Diretrizes da Educação Especial. Diretrizes Operacionais para Educação Básica nas Escolas do Campo. Diretrizes para a Política da Educação Indígena. Diretrizes para Ensino Fundamental de Nove Anos. Diretrizes e Resolução da Educação Escolar Quilombola. **Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.** **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação em Direitos Humanos.** **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental.**

Recomendamos a leitura de BRASIL. Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica, 2013.

Visão panorâmica da gestão pública escolar: o que é uma gestão pública; quem e como administra a Unidade Escolar. Organização e gestão do sistema escolar: aspectos pedagógicos, administrativos e financeiros. Descentralização da gestão escolar.

Planejamento da escola e o projeto político pedagógico

[...] O Projeto Político Pedagógico (PPP) visa nortear a prática pedagógica das unidades escolares, o aprimoramento de ensino-aprendizagem dos estudantes garantindo o acesso e a permanência desses na escola, evitando a evasão e o abandono escolar.

No Projeto Político Pedagógico (PPP) os conteúdos devem ser adequados à prática pedagógica, à condição de desenvolvimento e aprendizagem dos estudantes, às configurações culturais de cada escola, a ampliação de conhecimento dos estudantes ao final de cada ano letivo. [...] (SANTOS; SANTOS; SILVA, 2009, p. 16)

Recomendamos a leitura de Veiga (2002) sobre projeto político pedagógico. E, a consulta ao livro *Federalismo e políticas educacionais na efetivação do direito à educação no Brasil*, por trazer vários artigos em que a questão do financiamento da educação está presente.

O professor na sociedade contemporânea, recomendamos a leitura da Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015, do artigo de Charlot (2008) e dos livros Guimarães (2005), Ramalho; Nunez; Gauthier (2004), Freire (2001, 1987, 1987, 1981), Barzano e Araujo (orgs.) (2011), Santos (2012).

Para dar conta do conteúdo é interessante uma proposta de planejamento de ensino com atividades de exposição dialogada, leitura crítica dos textos e da realidade, debate, roda de conversa, júri simulado, caça tesouro, simpósio, mesa redonda, oficina pedagógica.

Considerações finais

Perspectivas teóricas opostas têm permeado a concepção das políticas atuais. Dentre as possibilidades de se trabalhar com Política e Gestão Educacional deve-se perguntar sempre, qual é o meu papel de cidadão na vida política e pública na sociedade?

Referências

ALVES, Luciana; BATISTA, Antônio Augusto Gomes; RIBEIRO, Vanda Mendes; ÉRNICA, Maurício. Seleção velada em escolas públicas: práticas, processos e princípios geradores. In: **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 41, n. 1, p. 137-152, jan./mar. 2015.

Disponível em: <www.scielo.br/pdf/ep/v41n1/1517-9702-ep-41-1-0137.pdf>. Acesso em: 18 abr. 2017.

AZEVEDO, Janete Maria Lins de. O projeto político-pedagógico no contexto da gestão escolar. **Escola de gestores da educação básica**. Disponível em: www.tvbrasil.com/salto. Acesso em: 21 nov. 2017.

BARROSO, João. O estado, a educação e a regulação das políticas públicas. In: **Educação e Sociedade**. Campinas, v. 26, n. 92, p. 725-751, Especial – out. 2005. Disponível em: www.scielo.br/pdf/es/v26n92/v26n92a02.pdf.

BARZANO, Marco Antonio Leandro; ARAUJO, M^a de Lourdes Haywanon (orgs.). **Formação de professores: retalhos de saberes**. Feira de Santana: UEFS Editora, 2011.

BRANDÃO, Carlos. **O que é educação**. São Paulo: Brasiliense, 1981. (Coleção primeiros passos)

BRASIL, **Constituição da República Federativa do Brasil**. São Paulo: Saraiva, 1998.

BRASIL, **Lei nº 9.394 de dezembro de 1996**. Estabelece a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. 5 ed. Brasília, DF: Câmara dos Deputados, 2010.

BRASIL. **Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada**. Diário Oficial da União, Brasília, 2 de julho de 2010, Seção 1, p. 8 - 12.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014** (Plano Nacional de Educação (PNE) - 2014-2024). Disponível em www.observatoriodopne.org.br/uploads/.../documento-referencia.pdf.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação básica. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Conselho Nacional de Educação. Câmara Nacional de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

BRASIL. **Projeto de Lei nº 867, de 2015**. Disponível em: <http://www.adufrj.org.br/tireamao/wp-content/uploads/2016/06/PL867-2015.pdf>.

BRZENZINSKI, Iria (org). **LDB dez anos depois: reinterpretação sob diversos olhares**. São Paulo: Cortez, 2008.

CABRAL NETO, Antônio; ALMEIDA, Maria Doninha de. Educação e gestão descentralizada: conselho escolar, caixa escolar e projeto político-pedagógico. In: **Em Aberto**, Brasília, v. 17, n. 72, p. 35-46, fev./jun. 2000.

CASTRO, Jorge Abrahão de. Financiamento da educação no Brasil. In: **Em aberto**, v. 18, n. 74, p. 11-32, dez. 2001.

CAVALCANTE, Ailton Ferreira. Ensino público: gratuito, em termos – custos indiretos do ensino médio para os alunos das escolas públicas do Distrito Federal. In: **Em Aberto**, Brasília, v. 19, n. 75, p. 113-122, jul. 2002.

CHARLOT, Bernard. A pesquisa educacional entre conhecimentos, políticas e práticas: especificidades e desafios de um área do saber. In: **Revista Brasileira de Educação**, v. 11, n. 31, p. 7-18, jan./abr. 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v11n31/a02v11n31.pdf>

CHARLOT, Bernard. O professor na sociedade contemporânea: um trabalhador da contradição. In: **Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 17, n. 30, p. 17-31, jul./dez., 2008.

COSTA, Gilvan Luiz Machado; OLIVEIRA, Dalila Andrade. O trabalho docente no ensino médio no Brasil: sujeitos e condições singulares. In: GOUVEIA, Andréa Barbosa; PINTO, José Marcelino Rezende; CORBUCCI, Paulo Roberto (orgs.). **Federalismo e políticas educacionais na efetivação do direito à educação no Brasil**, Brasília: Ipea, 2011, p. 151-171.

CRUZ, Rosana Evangelista da. Federalismo e financiamento da educação: a política do FNDE em debate. In: GOUVEIA, Andréa Barbosa; PINTO, José Marcelino Rezende; CORBUCCI, Paulo Roberto (orgs.). **Federalismo e políticas educacionais na efetivação do direito à educação no Brasil**, Brasília: Ipea, 2011, p. 79-84.

CURY, Carlos Roberto Jamil. A educação básica como direito. **Cadernos de Pesquisa [online]**. 2008, v. 38, n. 134, p. 293-303, maio/ago. 2008. ISSN 0100-1574. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0100-15742008000200002>. Acesso em: 22 mar. 2017.

CURY, Carlos Roberto Jamil. A Gestão Democrática e o direito à educação. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação ANPAE**. Porto Alegre, v. 23, n. 3, p. 483- 495, set./dez., 2007.

CURY, Carlos Roberto Jamil. A gestão democrática na escola e o direito à educação. **RBPAE**. v. 23, n. 3, p. 483-495, set./dez. 2007.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Gestão democrática da educação: exigências e desafios. **RBPAE**. v. 18, n. 2, p. 163-174, jul./dez. 2002.

DAVIES, Nicholas. FUNDEB: a redenção da educação básica? In: **Educação e Sociedade**. v. 27, n. 96 – Especial, p. 753 – 774, out. 2006. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>

DUARTE, Clarice Seixas. Direito público subjetivo e políticas educacionais. In: São Paulo em perspectiva, 18 (2), p. 113-118, 2004.

Em aberto – **gestão educacional e formação de gestores**. Brasília, v. 19, n. 72, fev./jun. 2000.

Em aberto – **gestão educacional**: o Brasil no mundo contemporâneo. Brasília, v. 19, n. 75, jul. 2002.

FARENZENA, Nalu. Políticas de assistência financeira da união no marco das responsabilidades (inter) governamentais em educação básica. In: GOUVEIA, Andréa Barbosa; PINTO, José Marcelino Rezende; CORBUCCI, Paulo Roberto (orgs.). **Federalismo e políticas educacionais na efetivação do direito à educação no Brasil**, Brasília: Ipea, 2011, p. 95-110.

Federalismo e políticas educacionais na efetivação do direito à educação no Brasil./ organizadores: André Barbosa Gouveia, José Marcelino Rezende Pinto, Paulo Roberto Corbucci. Brasília: Ipea, 2011.

FERREIRA, Naura Syria Carapeto. Gestão democrática da educação para uma formação humana: conceitos e possibilidades. In: **Em Aberto**, Brasília, v. 17, n. 72, p. 167-177, fev./jun. 2000.

FERREIRA, Naura Syria Carapeto. Repensando e ressignificando a gestão democrática da educação na “cultura globalizada”. In: **Educação e Sociedade**, Campinas. v. 25, n. 89, p. 1227-1249, set/dez. 2004. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 6 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1997. 165 p.

FREIRE, P; SHOR, Ira. **Medo e ousadia**: o cotidiano do professor. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987. 116 p.

FREIRE, Paulo. “Considerações em torno do ato de estudar”. FREIRE, Paulo. **Ação cultural para liberdade e outros escritos**. 5 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981. p. 8-10. (O Mundo, Hoje, v. 10)

FREIRE, Paulo. Educação e responsabilidade. In: FREIRE, Paulo. **Política e educação**. 5 ed. São Paulo: Cortez, 2001. p. 44-46.

FREIRE, Paulo. **Política e educação**: ensaios. 5 ed. São Paulo: Cortez, 2001. 57p. (Coleção questões de nossa época, v. 23)

FREITAS, Katia Siqueira de. Uma Inter-relação: políticas públicas, gestão democrático-participativa na escola pública e formação da equipe escolar. In: **Em Aberto**, Brasília, v. 17, n. 72, p. 47-59, fev./jun. 2000.

GUIMARÃES, Valter Soares. **Formação de professores**: saberes, identidade e profissão. 2 ed. Campinas, SP: Papirus, 2005

HOFLING, Eloisa de Mattos. Estado e políticas (públicas) sociais. In: **Cadernos Cedes**, ano XXI, n. 55, p. 30-41, nov. 2001.

LIBÂNEO, José Carlos. “O sistema de organização e gestão da escola” In: LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola**: teoria e prática. Goiânia: Alternativa, 2001. Disponível em: <http://www.acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/32/3/LDB_Gest%C3%A3o.pdf>. Acesso em: 02 jun. 2016.

LIBÂNEO, José Carlos. OLIVEIRA, João Ferreira de T. et al. **Educação escolar**: políticas, estrutura e organização. São Paulo: Cortez, 2008.

LIBÂNEO, José Carlos. Os significados da educação, modalidades de prática educativa e a organização do sistema educacional. In: LIBÂNEO, José Carlos. **Pedagogia e pedagogos para quê?** 12 ed. 3 reimpr. São Paulo: Cortez, 2013.

LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA, José Ferreira de; TOSCHI, Mirza Seabra. **Educação escolar**: políticas, estrutura e organização. São Paulo: Cortez, 2009.

LIMA, Antonio Bosco de. Estado, escola e família: sobre o direito de escolha. In: **Educare et educare – revista de educação**, v. 3, n. 6, p. 87-99, jul./dez. 2008.

LUCK, Heloísa. **A Gestão participativa na escola**. 10 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011. Série Cadernos de Gestão.

LUCK, Heloísa. **Concepções e processos democráticos de gestão educacional**. 9 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

LUCK, Heloísa. **Gestão da cultura e do clima organizacional da escola**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010. Série Cadernos de Gestão.

LUCK, Heloísa. **Gestão educacional**: uma questão paradigmática. 9 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011. (Série cadernos de gestão).

LUCK, Heloísa. **Liderança em gestão escolar**. 4 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010. Série Cadernos de Gestão.

LUCK, Heloísa. **Perspectivas da avaliação institucional da escola**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012. Série Cadernos de Gestão.

LÜCK, H. et al. **A escola participativa**: o trabalho do gestor escolar. 2 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 1998.

MITTER, Wolfgang. A educação no Processo de Globalização: algumas considerações sobre um debate atual e controverso. In: **Em aberto**, Brasília, v. 19, n. 75, p. 23-34, jul. 2002.

OLIVEIRA, Adão Francisco de. Políticas públicas educacionais: conceito e contextualização numa perspectiva didática. Disponível em: <http://www.aedmoodle.ufpa.br>. Acesso em: 05 mar. 2017.

RAMALHO, Betania Leite; NUNEZ, Isauro Beltrán; GAUTHIER, Clermont. **Formar o professor, profissionalizar o ensino**: perspectivas e desafios. 2 ed. Porto Alegre: Sulina, 2004.

SANTOS, Ana Lúcia Félix dos; AZEVEDO, Janete Maria Lins de. O GT 05 – Estado e política educacional – no contexto do Encontro de Pesquisa Educacional do Norte e Nordeste: um olhar sobre sua produção. In: GOMES, Alfredo Macedo; LEAL, Telma

Ferraz. **Pesquisas em educação nas regiões norte e nordeste**: balanço e perspectivas. Recife: Editora UFPE, 2014.

SANTOS, Cristiano dos; SANTOS, Selma dos; SILVA, Irlana Jane Menas da (org). **Mentes e mãos construindo o Projeto Político Pedagógico (PPP)**. Feira de Santana: Universidade Estadual de Feira de Santana, 2009.

SANTOS, Selma dos; et al. Novas demandas de formação profissional docente no município de Santo Estêvão – Bahia - Brasil. **Revista Metáfora Educacional** (ISSN 1809-2705) – versão online. Editora Dra. Valdeci dos Santos. Feira de Santana – Bahia (Brasil), n. 20 (jan. – jun. 2016), 25 jun. 2016, p. 3-42. Disponível em: <<http://www.valdeci.bio.br/revista.html>>. Acesso em: 20 nov. 2017.

SANTOS, Valdecí dos. **Memórias de uma professora-bióloga**: desejos, olhares e espelhos. Feira de Santana, s. n., 2012.

SAVIANI, Dermeval. Organização da educação nacional: sistema e conselho nacional de educação, plano e fórum nacional. In: **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 112, p. 769-787, jul./set. 2010.

SAVIANI, Dermeval. Política educacional brasileira: limites e possibilidades. In: **Revista de Educação PUC Campinas**, Campinas, n. 24, p. 7-16, jun. 2008a.

SAVIANI, Dermeval. **Sistema Nacional de Educação e Plano Nacional de Educação**: significado, controvérsias e perspectivas. Campinas, SP: Autores Associados, 2014. 117 p. (Coleção polêmicas do nosso tempo)

SAVIANI, Dermeval. Sobre a natureza e especificidade da educação. In: SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 10 ed. rev. Campinas: Autores Associados, 2008b. (Coleção educação contemporânea)

SILVA, Antonia Almeida; JACOMINI, Márcia Aparecida. Pesquisas em educação e em políticas educacionais: das apostas epistemológicas à construção do campo. In: SILVA, Antonia Almeida; JACOMINI, Márcia Aparecida (org.). **Pesquisas em políticas educacionais**: características e tendências. Feira de Santana: UEFS Editora, 2016. p. 33-61.

SOUZA, Ângelo Ricardo de. A política educacional e seus objetos de estudo. In: **Revista de Estudos Teóricos y Epistemológicos em Política Educativa**, v. 1, n. 1, p. 75-89, enero-junio, 2016.

SOUZA, Ângelo Ricardo de. A produção do conhecimento e o ensino da gestão educacional no Brasil. In: **RBPAAE**, v. 24, n. 1, p. 51-60, jan./abr. 2008.

SOUZA, Ângelo Ricardo de. Os caminhos da produção científica sobre gestão escolar no Brasil. **RBPAAE**, v. 22, n. 1, p. 13-39, jan./jun. 2006.

SOUZA, Celina. Políticas públicas: questões temáticas e de pesquisas. Caderno CRH, Salvador, v. 16, n. 39, p. 11-24, 2003.

SOUZA, Celina. Políticas Públicas: uma revisão da literatura. *Sociologias*, Porto Alegre, ano 8, n. 16, p. 20-45, jul./dez. 2006.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro (org.) **Projeto político pedagógico da escola: uma construção possível**. 15 ed. Campinas, SP: Papirus, 2002.

VIEIRA, Evaldo. A política e as bases do direito educacional. In: **Cadernos Cedes**, ano XXI, n. 55, p. 9-29, novembro/2001. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v21n55/5538>

VIEIRA, Sofia Lerche. Política (s) e gestão da educação básica: revisitando conceitos simples. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**. Rio de Janeiro, v. 23, n. 1, p.53-69, jan./abr. 2007. Disponível em: www.seer.ufrgs.br/rbpae/article/download/19013/11044.

WEBER, Silke. O plano nacional de educação e a valorização docente: confluência do debate nacional. **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 35, n. 97, p. 495-515, set./dez., 2015.

WITMANN, Lauro Carlos. Autonomia da escola e democratização de sua gestão: novas demandas para o gestor. **Em Aberto**, Brasília, v. 17, n. 72, p. 88-96, fev./jun. 2000.

ESCOLA FAMÍLIA AGRÍCOLA: HISTÓRIAS CONSTRUÍDAS A PARTIR DE UMA IDEIA

Gilmar Vieira Freitas¹

RESUMO

O presente artigo busca discutir a trajetória histórica das Escolas Famílias Agrícolas (EFAs), desde sua origem na década de 30. Estes Centros de Formação atendem especialmente a filhos de agricultores familiares, através da Pedagogia da Alternância e vêm cada vez mais sendo reconhecidos no cenário educacional da Educação do Campo. Implantadas desde 1969 no Brasil, as EFAs têm logrado a oportunidade de acesso à educação a adolescentes e jovens camponeses, contribuindo para o desenvolvimento social das comunidades. Utilizamos dados de pesquisa realizada entre 2013-2015, durante o curso de Mestrado em Educação do Campo, realizado na UFRB. A discussão evidencia uma construção histórica a partir de experiências concretas junto a agricultores familiares na França, Itália e Brasil, com destaque para o protagonismo da participação das famílias. Entretanto, há desafios fundantes para a continuidade das EFAs, principalmente pela ausência de financiamento seguro dessas escolas.

Palavras-chaves: Escola Família Agrícola – Pedagogia da Alternância – Educação do Campo.

ABSTRACT

This article intends to discuss the historical trajectory of the Agricultural Family Schools (EFAs), since its origins in the 1930s. Those training centers are attended by farmers's children. Those centers use the Alternation Pedagogy and they are increasingly being recognized in the education scenario. They were implemented in Brazil since 1969, the EFAs have given the adolescents and young peasants the opportunity of education, contributing to the social development of those communities. We used data from a mastering research held between 2013 and 2015 at UFRB. The discussion shows a historical construction based on concrete experiences with farmer families in France, Italy and in Brazil, with emphasis on the participation of families. However, there are great challenges to the continuity of EFAs, namely the lack of funding to maintain those schools.

Keywords: Agricultural Family School – Alternation Pedagogy – Field Education.

¹Mestre em Educação do Campo pela Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB). Pedagogo do Instituto Federal da Bahia (IFBA) – Campus Brumado. E-mail: gilvifreitas@hotmail.com

Introdução

As Escolas Famílias Agrícolas (EFAs) são Centros de Formação que atuam na Educação do Campo, atendendo especialmente a filhos de agricultores familiares, através da Pedagogia da Alternância (PA). Essas escolas fazem parte dos Centros Familiares de Formação por Alternância (CEFFAs), que constituem uma articulação de redes de escolas que utilizam a PA. Esse Movimento vem crescendo e sendo cada vez mais reconhecido no cenário educacional brasileiro da Educação do Campo. Implantadas desde 1969 no Brasil, elas somavam em 2013 cerca de 264 estabelecimentos de ensino, espalhados em vinte estados da federação brasileira² (BEGNAMI, 2013), e se constituem em um importante Movimento que tem logrado a oportunidade de acesso à educação de milhares de adolescentes e jovens camponeses, contribuindo para o desenvolvimento social de seu território.

Pretendemos no presente texto apresentar a trajetória histórica da implantação das EFAs desde sua primeira experiência na França, em 1935 aos dias atuais no Brasil, apresentando uma caminhada de construção pedagógica protagonizada pela participação dos camponeses. Trajetória que marca a construção de uma forma de ensino e que respeita os modos de vida do campo, contribuindo para o desenvolvimento local sustentável e para os sujeitos pertencentes ao território. Trazemos períodos e fatos relevantes que marcaram a história das EFAs e a partir de suas reflexões, proporcionaram o surgimento e aprimoramento da Pedagogia da Alternância, sendo moldada com os desafios experimentados e com luta por uma escola do campo.

Weffort (1989, p. 06) afirma que é o diálogo “do homem sobre o seu contorno e até sobre os desafios que o faz histórico”, entendendo que não existe “educação fora das sociedades humanas e não há homem no vazio”. É dessa forma que acreditamos não simplesmente estar “no mundo, mas *com* o mundo” aberto àquilo que a realidade tem a nos dizer (FREIRE, 1989, p. 35-39). Nesse sentido, dedicamo-nos no presente texto a apresentar a trajetória histórica da formação das EFAs desde as experiências pioneiras realizadas na França na década de 1930, a introdução dessa experiência no Brasil em 1969 e sua expansão nas décadas seguintes, bem como um panorama sistematizado mais próximo dos dias de hoje das EFAs no Brasil.

Embora esse tipo de escola tenha se adequado bem à realidade dos agricultores brasileiros, essa experiência nasce no continente Europeu, em um contexto temporal diferente, mas, ao mesmo tempo, com propósitos muito parecidos com aqueles que ainda hoje motivam a criação de novas EFAs no Brasil: a ausência de políticas e escolas que atendam às necessidades dos sujeitos do campo e que contribua para uma melhor qualidade de vida no campo.

² Esses dados consideram apenas os principais Centros Educativos: EFAs, Escolas Comunitárias Rurais e Casas Familiares Rurais/Escolas Familiares do Mar.

Nesse intuito, o desenvolvimento do texto se pauta principalmente na história das EFAs: a origem na França em 1935 até sua expansão para a Itália; a história das *Scuolas-Famiglia* na Itália e a sua implantação no Brasil em 1969 no Estado do Espírito Santo, a expansão nos demais estados brasileiros, culminando num panorama importante de escolas que atendem aos povos do campo.

Primeiros movimentos na França com as *Maisons Familiale Rurales* e a expansão mundial

Em 21 de novembro de 1935, nasciam os primeiros passos da Casa Familiar Rural, em francês "*Maison Familiale Rurale*" (MFRs). A história da criação da primeira experiência de MFR é reconhecidamente de grande importância para o Movimento das EFAs, pois constitui as suas bases, raízes e origens que, após perpassar todo um processo histórico, continua a fortalecer-se com maior visibilidade e crescimento no campo brasileiro, no cenário da Educação do Campo.

Segundo Nosella (2013, p. 45),

A história das Escolas-Família é antes de mais nada a história de uma idéia, ou melhor, a história de uma convicção que permanece viva ainda hoje, contra tudo e contra todos. Foi a convicção de um homem, filho de camponês, que por toda a sua vida se comprometeu diretamente com o meio rural, vivendo pessoalmente no meio do povo do interior francês, compartilhando a mesma vida, carregando o mesmo passado de injustiça, sofrendo as mesmas pressões. Foi a idéia de uma Escola realmente para o meio rural e do meio rural; uma Escola que rompesse radicalmente com o modelo urbano, não nascida de um estudo teórico, nem de uma tese pedagógica, nem de um levantamento sociológico.

A pessoa a quem Nosella se refere na citação é o Padre francês Abbé Granereau³, um dos atores e autores principais da cena histórica das MFRs em sua gênese na França. Já desde bem jovem, Abbé Granereau já demonstrara sensibilidade e interesse pelas problemáticas enfrentadas pelo homem camponês; sentia-se incomodado com a forma como a sociedade rural era tratada pelo Estado e pela Igreja, ou melhor, como essas instituições não tratavam de seus interesses e necessidades da forma que era necessário (NOSELLA, 2013, p. 45).

As MFRs não surgem por acaso e é relevante o fato de elas não virem de uma mente brilhante do Estado que é quem historicamente pensa as políticas públicas "para o povo". As *Maisons Familiales* "Tiveram seus próprios promotores", a quem podemos chamar de "artesãos"; entre esses se destacaram os agricultores do interior da França (GARCÍA-MARIRRODRIGA, 2010, p. 21) pela coragem de levar à frente e conduzir tal iniciativa de acordo com suas necessidades e realidades.

³ O padre Abbé Granereau nasceu no final do século XIX (1885), na França, e faleceu em 10 de junho de 1988. Teve uma vida dedicada às causas camponesas com forte atenção à juventude. "Foi nessa luta íntima com a terra, no trabalho de todo dia da roça que, um pouco de cada vez, entendi o grande valor e potencial existente na vida do homem do campo e também o que lhe faltava" (GRANEREAU, *apud* QUEIROZ, 1997, p. 41).

O incentivo praticado pelo Estado ia contra aquilo de que necessitavam os agricultores, principalmente, os pais de família. Segundo o próprio Granereau (1969, p. 22), a concepção de projeto de vida para os alunos oriundos do meio rural disseminada pelos próprios professores do nível primário era que fossem para a cidade com afirmações do tipo: “seu filho é inteligente; não pode ser deixado na roça [...] é preciso encaminhá-lo nos estudos [...], vencerá na vida melhor que seu pai [...], conseguirá uma boa posição social” (*Apud* NOSELLA, 2013, p. 46).

Portanto, aos adolescentes e jovens restavam poucas opções, como indica Queiroz, analisando o contexto das origens da Pedagogia da Alternância na França:

Os filhos de camponeses tinham que optar entre continuar os estudos e sair da família e do meio rural para as cidades ou permanecer junto à família e ao trabalho rural e interromper o processo escolar. As famílias precisavam da presença e trabalho dos filhos e ao mesmo tempo não tinham condições de mantê-los nas cidades. É essa a realidade que estava posta aos pais, aos sindicatos, cooperativas e à Igreja. A realidade social, econômica, política e educacional impunha desafios novos e exigentes às famílias rurais francesas, às suas organizações e lideranças (QUEIROZ, 1997, p. 41).

O discurso instituído pelo Estado francês daquela época desconsiderava a combinação entre o espaço camponês e o saber. Viver na “roça” significava se privar “de sabedoria, de ciência, de sucesso” e assim Nosella afirma que “mais uma vez celebrava-se o desquite entre cultura e agricultura”. Tal postura (re) afirma que o saber só se produz no espaço urbano, colocando o mundo rural como feio, improdutivo, algo a se evitar. Mas e qual era o discurso e a prática da Igreja? Em tese, essa instituição se preocupava com a “educação de toda pessoa humana”, no entanto, “sem nenhuma fórmula educacional capaz de responder realisticamente aos problemas da lavoura” (NOSELLA, 2013, p. 46-47).

O sindicato rural criado em 1911 pelo padre Granerau já evidenciava a sua sensibilidade e preocupação com os camponeses na intenção de coletivizá-los e de se superar o isolamento. Acreditava que juntá-los era o melhor remédio. Porém, três anos depois, sentiu que a solução iria além da questão organizacional; era preciso escola para atender à necessidade agrícola, com “uma formação capaz de preparar chefes de pequenas empresas rurais”. Percebe-se notoriamente a opção do padre pelo campo, prova disso foi que, de forma espontânea, trocou uma paróquia de grande porte em uma cidade da França para exercer seu sacerdócio na pequena Sérignac-Péboudou, onde exatamente em 21 de novembro de 1935 se daria início à construção desse novo modelo de escola no contexto do campo com uma classe composta de apenas quatro alunos (GRANEREAU, 1969, p. 30; *apud* NOSELLA, 2013, p. 47). Porém, havia uma dificuldade: como reuni-los se eles tinham a necessidade de estar constantemente no trabalho da lavoura? (NOSELLA, 2013, p. 47). Haveriam de encontrar um caminho para esse desafio.

Além de Granerau, Jean Peyrat e Couvereur são outros dois importantes personagens para que as MFRs pudessem ser pensadas e com condições de funcionar e evoluir. O agricultor Jean Peyrat era um “um verdadeiro líder local” de Serignac-Péboudou, uma

pequena aldeia da região sudoeste da França, aborda García-Marirrodriaga (2010, p. 22). Exercia o cargo de presidente do Sindicato Agrícola da comunidade onde vivia e mais tarde se tornaria o primeiro Presidente da União Nacional de *Maisons Familiales Rurales* da França.

A liderança, sensibilidade, inquietude e insatisfação do pároco e desse agricultor frente aos problemas enfrentados no meio rural seriam importantíssimas, porém, faltava uma teoria, pensamento, metodologia para mudar aquela realidade. A motivação veio exatamente com o filho de Jean Peyrat, Yves, um pré-adolescente que tinha desistido do sonho alimentado pelo pai de cursar o ensino superior.

Segundo García-Marirrodriaga (2010, p. 23-24), Yves completara doze anos quando concluíra uma etapa de estudos do programa de ensino francês, porém se sentia desmotivado para voltar à escola. O processo de escolarização daquela etapa era de cunho obrigatório e terminava com treze anos de idade. Yves estava perto de alcançar o Certificado de Estudos Primários. Saía de sua residência na segunda-feira e só retornava no fim de semana, ficando, portanto, a maior parte do tempo longe da família (ZAMBERLAN, 2003, p. 27)

Ao perceber o desânimo do filho, Jean, “começou a tomar consciência da necessidade de uma formação complementar, para atender às necessidades do filho”. Sentia-se decepcionado, pois havia sonhado algo diferente para ele, que tivesse mais oportunidades de uma instrução melhor do que ele mesmo teve. Esse fato o fez conversar com o padre da sua paróquia, que também militava no Sindicato e com o qual Jean tinha costume de discutir questões relevantes (GRANEREAU, 1969, *apud* GARCÍA-MARIRRODRIGA, 2010, p. 24; ZAMBERLAN, 2003, p. 27). Desse diálogo (narrado pelo próprio Sacerdote em 1969), nasceu a iniciativa de uma escola:

- Yves não quer ir à escola superior. É uma desgraça, porque aos doze anos ainda não acabou de se formar.
- Nem tudo está perdido. Existem outras escolas - disse o pároco. Escolas do Estado, Escolas Livres, a Escola de Marmande, por exemplo.
- Sim, tudo isso está muito bem para formar as pessoas da cidade, mas não para formar agricultores.
- Existem as Escolas de Agricultura; existe uma em Fazanes, a trinta quilômetros de tua casa.
- Quantos *agricultores autênticos* - prosseguiu Jean Peyrat - você tem visto sair da Escola de Agricultura? Além disso, é muito cara. Sempre acontece igual conosco: ou instruir-se, abandonar a terra e seguir desenganados, ou não abandonar a terra e continuar ignorantes por toda vida.
- Existem também cursos por correspondência...
- Isso não é mais que um paliativo que não resolve o problema.
- Mas então, e se eu mesmo fizer o trabalho?
- Ele sozinho vai se aborrecer, o remédio seria pior que a doença.
- E se encontrar outros?
- Então encontre outros, senhor padre, meu filho será o primeiro (GRANEREAU, 1969, *apud* GARCÍA-MARIRRODRIGA, 2010, p. 24).

Esse diálogo histórico é o ponto de partida, porém seria preciso pesquisar e encontrar a melhor forma e condição para que aquela ideia pudesse acontecer na prática, além de

discussões e mobilizações junto a outros agricultores para dar vida àquela tentativa enunciada. Nesse processo de mobilização, o padre terá o papel de encorajá-los.

Em 21 de novembro de 1935, período antecedente à Segunda Guerra Mundial, oficialmente (JESUS, 2011, p. 52) nasce a primeira Casa Familiar Rural, envolvendo o padre e quatro (4) jovens (Yves Peyrat, Lucien, Paul Callewaert e Eduard Clavier),⁴ os “quatro pioneiros a viver essa inovação”, e seus pais, sendo três (3) agricultores. Todos eles “acreditavam ser possível criar uma escola que atendesse às necessidades do meio rural e que ajudasse a ampliar as possibilidades dos conhecimentos básicos do jovem do campo” (GIMONET, 1999, p. 40).

No segundo ano de funcionamento, dezessete jovens se inscreveram; a notícia se espalhou pelas vizinhanças. Dois anos depois do início, já se somavam quarenta estudantes. Com a necessidade de estruturar melhor aquela iniciativa, criaram uma associação que unia todos os pais e financiaram uma casa com uma estrutura melhor, em outro lugar. Nascia assim em 1937 “A Casa Familiar de Lauzun (nome da pequena cidade na qual foi implantada) e contrataram um formador”, a primeira Casa Familiar (GIMONET, 1999, p. 40).

[...] foram recolhendo uma quantia de dinheiro (30.000 Francos) e, no dia 25 de junho de 1937, adquiriram uma casa, na localidade de Lazun. Um mês depois, os pais foram reunidos, numa Assembléia Geral e, retomando o estatuto visto no ano anterior, o complementaram e aprovaram, dando à Associação todos os poderes jurídicos sobre a Casa Familiar Rural - CFR.” (Apud ZAMBERLAN, 2003, p. 28).

O êxito dessa iniciativa era grande, pois criaram um tipo de escola irrecusável para seus filhos, já que “ela responderia às suas necessidades fundamentais nessa idade da adolescência, ou seja, agir, crescer, ser reconhecido, assumir um lugar no mundo dos adultos, adquirir um *status* e papéis” (GIMONET, 1999, p. 40). Importante destacar como Gimonet (1999) vê o aspecto das necessidades do jovem. É a imagem de um jovem que também quer ser autor do processo educacional. Tais características resultam na perspectiva de participação dos jovens de alguma forma que se sintam melhor no processo, não como meros espectadores de uma aprendizagem, mas de forma proativa diante da situação coletiva ou mesmo diante de suas próprias necessidades.

A “fórmula” pensada inicialmente pelo padre e alguns agricultores foi a de que os jovens ficariam alguns dias juntos no mês, convivendo durante todo o tempo, sendo que depois voltariam para sua “propriedade agrícola”. Esse planejamento agradou e decidiram implementar a ideia. Dessa forma, assim nascia a primeira escola em Alternância que por um bom tempo era chamada de a “fórmula de Lauzun” (NOSELLA, 2013, p. 47-48).

Mais do que a importante participação do padre Granereau para a implantação da MFR, García-Marirrodriaga (2010, p. 23) afirma que é imprescindível valorizar mais ainda as

⁴ Dois desses jovens eram irmãos (Lucien e Paul Callewaert), filhos do agricultor Callewaert, portanto uniam-se três famílias (GARCÍA-MARIRRODRIGA, 2010, p. 25).

razões que motivaram a criação da MFR, ou seja, “a necessidade sentida pelas famílias [...]”. É importante destacar essa fala do autor porque ressalta a importância da participação das famílias no processo. Há ainda um terceiro personagem com destaque nesse processo, que contribuiu para a afirmação e sustento dessa experiência inicialmente. Trata-se de Arsène Couvreur,⁵ vice-presidente do Secretariado Central de Iniciativa Rural (SCIR), que conheceu e acompanhou a implantação da MFR pioneira. “Foi ele quem, por suas numerosas e importantes relações parisienses, facilitou os primeiros contatos dos promotores com os poderes públicos” (GARCÍA-MARIRRODRIGA, 2010, p. 23).

Para esse mesmo autor, o padre Granereau, o agricultor Peyrat e o jornalista Couvreur, “ajudados por alguns outros, foram inquestionavelmente os três pioneiros das MFR”. Porém não se pode perder de vista o ponto de partida, o problema vivenciado pelo jovem agricultor Yves que “não pode suportar por mais tempo a desmotivação que lhe supõe uma escola que se adéqua muito pouco as suas aspirações” (GARCÍA-MARIRRODRIGA, 2010, p. 23).

O tempo de estadia na escola, que funcionava na paróquia, era, inicialmente, de uma semana. Dois anos após o início, esse tempo diminuiu para meia semana, por razão da dedicação dos jovens ao trabalho intenso da lavoura. Porém, em 1939, entenderam que deveriam voltar a uma semana inteira de estadia por mês, ano em que “já existiam três turmas (classes ou séries) que se revezavam” (NOSELLA, 2013, p. 48). Outro destaque é a tentativa de se ajustar à realidade vivida pelos jovens em suas propriedades.

Inicialmente, o único professor era o padre, ou podemos chamá-lo de monitor?⁶

Não havia outro professor senão o padre. Os cursos não correspondiam a nenhum currículo pré-formulado: era o material, que chegava na casa do padre por correspondência, dos cursos de agricultura elaborados por um instituto católico. A única tarefa do padre era auxiliar os jovens a seguir esses cursos. O conteúdo era totalmente técnico-agrícola. A parte de formação geral nada mais era que uma reflexão informal entre os jovens e o sacerdote. Nessa reflexão, obviamente, entrava muito assunto religioso de formação humana e cultural sobre a vida do campo, sobre os valores do campo, etc. (NOSELLA, 2013, p. 48).

Posteriormente, foi contratado um técnico agrícola, seguindo o programa do curso por correspondência. Somente em torno de 1943, as “*Maisons Familiales* começaram a esboçar um currículo próprio e mais complexo”, o que hoje as EFAs chamam de Plano de Formação (currículo escolar). Algo que podemos perceber como característico nesse início é o aspecto do internato, já que os jovens permaneciam em tempo integral durante uma semana na paróquia. A participação dos jovens alunos foi outro ponto importante na experiência das “*Maisons*”, pois aos poucos os jovens se inseriam no meio social deles de uma forma diferente, “participando das organizações e reuniões socioreligiosas de suas

⁵ Ex-bancário, natural de Paris, que se insere no jornalismo de grande difusão no país. Criou o “*France Agricole*”, espaço importante de informações sobre agricultura. Foi também vice-presidente do Secretariado Central de Iniciativa Rural (SCIR) (GARCÍA-MARIRRODRIGA, 2010, p. 23).

⁶ Por monitor, entenda-se o educador que atua nas escolas de Alternância.

comunidades, procurando melhorar a situação de seu meio” (NOSELLA, 2013, p. 48-49). Valorizando esse aspecto da participação dos jovens, recorremos a Bordenave (1994, p. 16) que coloca que “a participação não é somente um instrumento para a solução de problemas, mas, sobretudo, uma necessidade fundamental do ser humano, como o são a comida, o sono e a saúde” (*Apud* BURGHGRAVE, 2003, p. 53).

O direcionamento da “*Maison Familiale*” era de responsabilidade de um grupo composto pelo padre e por pais dos estudantes. Segundo Nosella, naqueles primeiros anos, há indícios de conflitos na gestão da escola, tendo em vista que “o caráter forte do sacerdote dominava e monopolizava a ação”. A busca por apoio do Governo foi uma das tarefas desse grupo e de outros, tendo em vista que até 1940. O apoio foi concedido sem dificuldades e, de certa forma, inspirou o país “na elaboração de uma lei de aprendizagem para os jovens do meio agrícola” (NOSELLA, 2013, p. 49).

Nessa mesma data, foram criadas as novas MFRs, “uma em Vétraz-Monthoux, no Estado de Rhône-Alpes (na Haute-Savoie); a outra, feminina, em Lauzun. Essa última [...] com 35 alunas [...] - vinha a realizar um antigo desejo dos responsáveis da primeira MFR” (GARCÍA-MARIRRODRIGA, 2010, p. 36). A escola criada para as meninas trabalhava na perspectiva da economia familiar e social; a dos meninos tinha um conteúdo voltado para a agricultura.

Já entre 1944 e 1945, viu-se uma incidência maior na expansão das *Maisons*, ao mesmo tempo em que desastrosamente a França foi ocupada pela Alemanha no início da década de 40. Diante desse cenário de crise e reestruturação da França, as *Maisons* foram favorecidas, sendo vistas como uma oportunidade para a retomada do país no espaço rural. Em 1942, foi criado o primeiro Centro de Formação de Monitores e a União Nacional das *Maisons Familiales*, unindo “cerca de quatro ou cinco” escolas (NOSELLA, 2013, p. 49-50).

A criação dessas duas entidades, o Centro de Formação e a União Nacional, vem na perspectiva de evitar a perda da unidade, em um momento de muitos conflitos, em que cada *Maison* interpretava a Alternância e o projeto da MFR de uma forma (CALIARI, 2002, p. 80). Possivelmente, essa estrutura tenha incentivado ou motivado a expansão das escolas, pois, entre 1944 e 1945, já se contavam cerca de vinte MFRs. Com a ampliação do Movimento, conseqüentemente, vieram também a aumentar os desafios. Uma dessas dificuldades que mexeu com a estrutura existente foi uma grande crise que permeou a União Nacional criada em 1942; a crise foi gerada por pelo menos três fatores, quais sejam:

- a) o primeiro fator está relacionado a dificuldades em gerir o Movimento. As famílias envolvidas cada vez mais tomavam as “rédeas” do Movimento e isso se constituiu em um conflito com o padre Abbé Granereau. Segundo Nosella (2013), o sacerdote não tinha a preocupação e aptidão para a administração daquele Movimento, de forma que agradasse os grupos envolvidos.

Isso fez com que “Os agricultores, ao repararem isso, começaram a ter medo das possíveis consequências dessa desordem e a exigir do padre certa disciplina administrativa”;

b) questões políticas envolvendo o sacerdote. Havia o desagrado de que ele não era suficientemente prudente nas suas relações políticas: “tinha-se relacionado, talvez demais, com o governo colaboracionista com os alemães”. Isso indicava que fosse interessante o seu afastamento (NOSELLA, 2013, p. 50);

c) uma questão de “concepção e doutrina da *Maison Familiale*” (NOSELLA, 2013, p. 51), como podemos exemplificar no trecho a seguir de Nosella:

O Sacerdote cogitava de uma escola camponesa em sentido total e extremado, sem abertura para a cidade ou para outras formas de educação. Ele queria uma formação para o campo totalmente fechada, que escolarizasse todo o sistema educacional, do primário até a universidade rural. Evidentemente, os agricultores não puderam aceitar essa concepção, porque não era possível e nem desejável que todos os jovens ficassem no campo e, até porque não seria normal fechar um grupo de pessoas do resto do País (2013, p. 51).

Esse trecho parece nos revelar algumas contradições presentes no processo das MFRs, inclusive sobre o conceito de permanência do jovem no campo, porém não fica nítido o teor das discussões. Por um bom tempo foi possível perceber a ideia de fixação do jovem no campo, lembrando o Ruralismo Pedagógico dos anos 30, o que parece ser um propósito defendido pelo padre.

O primeiro ponto destacado na crise do Movimento francês parece já ter anunciado o que seria um dos pilares das EFAs atualmente: uma associação de famílias de agricultores/as na gestão do Movimento, seja em âmbito local, regional ou nacional. Já o terceiro ponto da crise das *Maisons* coloca em questão o projeto político-pedagógico da escola no sentido de pensar que escola se queria naquela época.

O afastamento de Abbé Granereau do Movimento foi inevitável e a partir daí:

[...] houve uma “pedagogicização” (positiva) do movimento, isto é, foram chamados técnicos em pedagogia que começaram a estudar e sistematizar o movimento, utilizando noções de outras escolas pedagógicas, dando assim ao movimento um quadro teórico e técnico rico e científico, saindo da pura intuição e improvisação. O sacerdote e os primeiros agricultores tinham inventado a alternância, mas, para eles, isso nada mais era que uma prática, sem refletirem sobre o que isso poderia representar para a educação (NOSELLA, 2013, p. 51).

Um destaque dessa “pedagogização” é André Duffaure,⁷ que, entre 1946 e 1947, criou o Plano de Estudo, instrumento pedagógico utilizado ainda hoje pelas EFAs

⁷ André Duffaure exerceu o cargo de “Diretor Geral da UNFREO, membro da FAO e de outras organizações internacionais.” Destaca-se também por ser pioneiro na tentativa de sistematizar trabalhos sobre a Pedagogia

(NOSELLA, 2013, p. 51-52) e considerado como o carro chefe de toda movimentação pedagógica da Pedagogia da Alternância (PA). Além desse instrumento, vieram logo também o Caderno da Realidade “e assim, os instrumentos pedagógicos” (BEGNAMI, 2003, p. 28).

A expansão das *Maisons Familiales* se acentua fortemente entre 1945 e 1960, passando de 30 para 500 escolas. Daí, surge a preocupação em relação a esse avanço quantitativo sob o risco de que as *Maisons* poderiam perder a sua essência. Para tanto, foi preciso barrar esse movimento expansivo, inclusive com o fechamento de várias escolas. Foi feita uma reestruturação organizacional do Movimento, descentralizando a organização nacional para locais e regionais. Cada organização criada tinha suas respectivas representações, acompanhando o modelo implementado na União Nacional. Dessa mesma forma, se descentralizou também o Centro de Formação de Monitores, criando vários Centros Regionais para facilitar a formação dos monitores (NOSELLA, 2013, p. 52).

Juridicamente, as MFRs se incluíam como instituição de formação profissional agrícola, como escolas de caráter privado. O primeiro reconhecimento em lei se deu em 1960 (25 anos depois do início da primeira escola em 1935), reconhecendo as MFRs como “modalidade pedagógica com a alternância”. Portando, de um direito legal, veio mais reconhecimento, também um financiamento do Estado com mais segurança. Em 1984, Gimonet menciona a conquista de uma segunda lei que reforça o reconhecimento legal e o apoio do Estado francês às Escolas de Alternância (GIMONET, 1999, p. 41).

Tendo alcançado um nível de maturidade, o Movimento francês se destaca em seus passos seguintes pela participação na expansão da experiência de Alternância em outros países e continentes (GARCÍA-MARIRRODRIGA, 2010, p. 47), e também na estruturação desse Movimento em âmbito mundial. Como afirma Gimonet (1999, p. 42), nos anos 60 e 70, as Escolas de Alternância se expandem para “outros países europeus (Itália, Espanha, Portugal), no Continente Africano e, em seguida, na América do Sul, assim como no Caribe, no Oceano Índico, na Polinésia, na Ásia e, por último, na América do Norte, na província do Quebec, no Canadá”.

Foi criada em 1975, em Dakar (Senegal), a Associação Internacional das *Maisons Familiale Rurales* (AIMFR), instituição essa que representa até a atualidade “as diferentes Instituições promotoras de Escolas de Formação por Alternância” em âmbito mundial. Cinco anos depois (1980), a AIMFR cria a Solidariedade Internacional das MFRs (SIMFR) para “dar apoio ao desenvolvimento dos CEFFA no mundo”, sobretudo na formação dos monitores e na assessoria técnico-pedagógica dos CEFFAs (GARCÍA-MARIRRODRIGA, 2010, p. 48-52).

da Alternância tendo como foco a “participação dos pais nas MFR”. Falece em 1997 (ZAMBERLAN, 2003, p. 28).

Dados de 2008 apontam para a existência de 1.325 CEFFAs distribuídos nos cinco continentes do mundo. Na Europa, registra-se a existência de 523 CEFFAs, abrangendo quatro países apenas. Nesse bojo, destaca-se a França com 88% desse total. A América supera o continente europeu com 593 CEFFAs distribuídos em 17 países. Estão no Brasil 44% desse total e 19% na Argentina. Na África foram contados 193 CEFFAs, em 16 países. E, por fim, 16 CEFFAs em três países da Ásia e Oceania (CALVÓ, 2010, p. 110-117).

Dentre essa expansão, queremos retomar sinteticamente a experiência da Itália, que foi crucial para fazer a Pedagogia da Alternância chegar ao Brasil.

Alternância em Movimento: as Scuolas-Famiglia na Itália

Após forte expansão na França nas décadas de 1940, 1950 e 1960, o Movimento das *Maisons Familiales Rurales* rompeu fronteiras internacionais. O primeiro país a receber essa expansão internacional foi a Itália incorporando outro nome: *Scuola della Famiglia Rurale*, de forma abreviada, *Scuola-Famiglia* (NOSELLA, 2013, p. 56; PESSOTI, 1978, p. 19).

Entre 1961 e 1962, nascem as primeiras Escolas-Família em chão italiano, em Soligo (Treviso) e Verona, novamente em um contexto de revoltas que envolvem o mundo agrícola, “no contexto sócio-econômico-político do após guerra” (NOSELLA, 2013, p. 56-57). A *Scuola-Famiglia* nasceu na Itália pelos braços políticos e por isso não se tinham dificuldades quando se tratava de apoio governamental. Metodologicamente, houve adaptação da experiência praticada na França. Nosella chama a atenção para a atuação dos monitores das Escolas-Família, cuja maioria pertencia ao Estado. Notava-se neles menos motivação com o trabalho, comparando-se aos monitores franceses (NOSELLA, 2013, p. 57). Esse início é marcado pelo intercâmbio com a experiência da França, inclusive os “primeiros monitores das escolas italianas estagiaram nas escolas francesas” (PESSOTI, 1978, p. 19-20).

No período de implantação e expansão nos anos 60, a formação ocorria com assessoria francesa, “aconteceu em diferentes EFAs, por meio de encontros anuais: semanas especiais, seminários e outros encontros que aconteciam com assessoria direta de André Duffaure e outras pessoas da União francesa das MFRs” (ZAMBERLAN, 2003, p. 32).

Até os anos 70, a Itália viveu um período crescente e de expansão; após isso, o que se viu foi o quase desaparecimento das Escolas-Família italianas (ZAMBERLAN, 2003, p. 30-31). É possível de se apontar alguns motivos para esse retrocesso italiano, referente a uma pesquisa realizada na Itália:

O êxodo rural expõe a incompatibilidade dessa Escola à situação socioeconômica do campo, que exigia um profissional empreendedor; as instituições voltadas ao desenvolvimento rural que privilegiavam os conteúdos tecnológicos ligados à assistência técnica, divulgação e informação socioeconômica, em detrimento de valorizar e salvaguardar a cultura camponesa; a descentralização da formação profissional, delegada às regiões (poder público); uma excessiva burocratização das estruturas educativas em alternância, custos de gestão bastante elevados e a dificuldade de encontrar alunos, filhos de

camponeses, durante o período do êxodo rural (SCHIOPPETTO, 1994, p.49; *apud* ZAMBERLAN, 2003, p. 31).

Zamberlan (2003, p. 32) traz outra evidência, a falta de um “centro ou um meio permanente de formação inicial dos monitores-docentes”. Acreditamos que esse fato pode ter sido decisivo, pois, sem um processo de formação, dificilmente há um processo coletivo de avaliação, reflexão e reconstrução de um projeto político e pedagógico.

Segundo esse autor, há cerca de dez anos (início dos anos 2000), o número de unidades educacionais que utilizam a Alternância na Itália era pequeno, ressaltando a forma político-administrativa particular de cada escola “substancialmente diferentes das de outros países europeus, onde a experiência formativa familiar em alternância se difundiu e manteve alguns pilares de sustentação do início de suas atividades”. É uma experiência que cabe reflexão aos outros movimentos que desenvolvem a Alternância, pois “sem envolver de fato e de direito os segmentos populares, de forma continuada e participativa poucas raízes conseguem colocar” e então será um projeto fadado ao fracasso, ao desaparecimento (ZAMBERLAN, 2003, p. 32-33).

A Escola Família Agrícola no Brasil: aspectos históricos

A vinda das Escolas Famílias Agrícolas (EFAs) para o Brasil tem uma origem intimamente ligada à história das *Escuelas-Famiglia* italianas. Se na Itália a experiência é implantada através do esforço de políticos, no Brasil a implantação volta a ter o apoio e iniciativa de pessoas ligadas à Igreja, através do Padre Humberto Pietrogrande.

Durante visita desse padre ao Brasil, a partir de 1964, chamou-lhe a atenção de forma mais particular a realidade precária socioeconômica encontrada no interior do estado do Espírito Santo, onde havia maioria de descendência de italianos e alemães; uma região “caracterizada por uma ampla imigração italiana, principalmente proveniente das regiões do Veneto e da Lombardia a partir de 1875 até início do século XX” (CAVATI,1983; *apud* ZAMBERLAN, 2003, p. 34). Ele comparava a situação encontrada com outras regiões onde havia emigrantes, onde havia condições melhores, por exemplo, no estado do Rio Grande do Sul (RS). Essa situação o inquietou e concluiu que precisava fazer algo por aquela realidade, mas na ocasião teve que regressar a Florença para concluir a sua formação (NOSELLA, 2013, p. 61-62).

O Brasil como um todo passava por um momento de mudanças políticas e econômicas, momentos de crise que afetavam fortemente a realidade do campo. Esse período lembra a realidade vivida pela França quando surgem as *Maisons Familiales*, pois o contexto brasileiro era marcado pelo êxodo rural em intensidade, tornando os centros urbanos ocupados e inchados, enquanto as terras rurais ficavam esvaziadas. A cidade atraía as pessoas do campo em busca de uma “vida melhor”, a industrialização crescente e a demanda por mão de obra atraíam fortemente o povo camponês. Politicamente, vivia-se o período da Ditadura Militar, marcado pela obscuridade e censura.

De fato, o cenário não era animador para o surgimento de uma proposta educacional popular. Nesse contexto, segundo Queiroz (1997, p. 49-51), o Brasil apresenta uma situação de concentração da propriedade das terras prejudicando os pequenos agricultores, restando-lhes “abandonar a terra em favor das grandes fazendas e aumento assustador do assalariamento rural”. Além da concentração de terra por fazendeiros, “a violência no campo, a miséria e a fome, com a conseqüente degradação das condições de vidas dos trabalhadores rurais, levam a um crescente êxodo rural”. Segundo esse autor, para muitos, o advento das EFAs significava “uma possibilidade de superação desses desafios”.

Enfim, nascem as EFAs brasileiras. Em um contexto de abandono, com crescente “empobrecimento, desânimo, e um grande êxodo para as grandes cidades, por conseqüências de um modelo econômico urbano-industrial, baseado no capital, na indústria e no latifúndio, voltado para a integração do campo à indústria moderna, privilegiando a grande empresa ou transformando o campo em empresas capitalistas” (BEGNAMI, 2003, p. 30).

A EFA se implanta no meio rural em pleno regime militar, onde as políticas públicas para o campo priorizam a grande produção agropecuária, o modelo da agricultura patronal, voltado para monoculturas e ao mercado externo, com grande tendência à sofisticação tecnológica com a conseqüente liberação generalizada de mão-de-obra e a proletarização dos trabalhadores rurais (CALIARI, 2002, p. 29-31; *apud* BEGNAMI, 2003, p. 30).

De acordo com pesquisa do Instituto Superior da Religião (ISER), na época da implantação das primeiras EFAs em terras capixabas, o estado do Espírito Santo se caracterizava por ser

predominantemente rural com 68,1% de sua população economicamente ativa ligada a atividade agropecuária, 30,9% da área rural do Estado ocupada por matas naturais, 40,6% dos estabelecimentos agrícolas na faixa de 20 a 40 ha, 54,% da população rural sem instrução formal, 55,9% do pessoal ocupado em atividades agropecuárias era formado por mão-de-obra familiar não remunerada e 24,5% em regime de parceria (ISER-CARVALHO; STEIL, 1991, p. 5; *apud* ZAMBERLAN, 2003, p. 34).

Na Itália, Humberto Pietrogrande encontrou apoio em outros colegas padres de sua região e, então, começou a mobilizar pessoas e projetos a fim de que conseguisse condições para voltar ao Brasil e tentar intervir naquela realidade encontrada no interior do estado do Espírito Santo. Segundo Nosella, esse momento coincide com um espírito novo da Igreja, a partir do Concílio Vaticano II, que “induzia os padres a se preocuparem, não somente com uma ação sacramentalizante, mas, sobretudo, com uma ação promocional socioeconômica do povo”. Cria-se então a *Associazione degli Amici dello Stato Brasiliano dello Espírito Santo (AES)* em 11 de dezembro de 1966, com um dos objetivos de “possibilitar a assinatura de convênios e arrecadações de recursos” (NOSELLA, 2013, p. 62-63).

Um dos primeiros êxitos dessa instituição foi conseguir apoio (bolsas de estudo) para o intercâmbio na Itália de sete jovens do interior do Espírito Santo. Segundo Nosella, não existia uma clareza do objetivo da ida desses jovens para a Itália, mas, como a AES tinha

“contato com as Escolas-Família da Itália, achou interessante mandar os brasileiros estagiarem nessas escolas” (NOSELLA, 2013, p. 63).

Concomitantemente ao estágio dos sete jovens capixabas na Itália, outra ação acontecia no Brasil e seria decisiva para a criação das EFAs no Brasil:

[...] três técnicos italianos, um Economista, um Sociólogo, um Educador,⁸ vinham ao Brasil para analisar a região e a situação local e traçar, juntamente com o jovem Padre Jesuíta, que já tinha regressado ao Espírito Santo, um Plano de Ação concreta na área de atuação dos vigários amigos do Pe. Humberto Pietrogrande, isto é, em 5 municípios capixabas: Anchieta, Alfredo Chaves, Iconha, Piúma e Rio Novo do Sul. Nessa ocasião, o projeto de promoção social foi se especificando em termos de educação, inclusive, de Pedagogia da Alternância no modelo da Escola da Família Agrícola. Lembramos que o técnico em Educação era, na Itália, diretor de uma Escola-Família (NOSELLA, 2013, p. 63-64).

Segundo Nosella, criaram-se comitês locais acompanhando o princípio da representatividade o que futuramente se constituiria na criação de uma entidade regional que pudesse dar condições para a implementação das ações desejadas, inclusive, elaboração de projetos e convênios para captação de recursos. No dia 25 de abril de 1968, na Câmara Municipal de Anchieta, constituiu-se o Movimento de Educação Promocional do Espírito Santo (MEPES) com a finalidade de promover a “pessoa humana”, com elevação cultural, social e econômica dos agricultores” (NOSELLA, 2013, p. 64).

O plano de ação construído pelos três técnicos italianos elencou como ação prioritária a *educação*, identificando-a como aquela que iria permear e contribuir para a evolução da pessoa humana em todos os sentidos e, então, a opção clara e visível pela implantação de três Escolas da Família Agrícola (EFAs), que tiveram suas primeiras atividades em 1969 nos municípios de Anchieta, Alfredo Chaves e Rio Novo do Sul (NOSELLA, 2013, p. 66).

Com a criação do MEPES, abriram oportunidades para captação de fundos para manter as EFAs, além do investimento na saúde e na ação comunitária. Observa-se que a construção de um plano de ação metodologicamente projetou a comunidade envolvida para criar algo que pudesse atender as suas necessidades. Apesar do direcionamento e do conhecimento prévio dos técnicos oriundos da Itália, há de se exaltar o fato de terem ido ao encontro da realidade, conhecer e diagnosticar as suas causas principais, para então sugerir e encaminhar as ações pertinentes ocorridas.

As primeiras EFAs só recebiam rapazes, sendo que a primeira escola para moças agricultoras surge em 1971, no município de Iconha (ES). Um ano mais tarde inaugura-se outra EFA feminina, a Escola-Família de Economia Doméstica, no município de São

⁸Os dois primeiros, o economista e o sociólogo, atuavam na Itália como professores da Universidade de Padova; já o educador de nome “Mario Zuliani era o Diretor do centro de Promoção Agrícola - CPA de Asolo, situado na província de Treviso [...]. Esse educador, no final de 1968, mudou-se definitivamente para o Brasil, no Estado do ES, ajudando na articulação das atividades que desembocaram nas primeiras EFA’s do Brasil” (ZAMBERLAN, 2003, p. 37). É conhecido no Movimento como o primeiro monitor das EFAs do Brasil.

Mateus (ES) (NOSELLA, 2013, p. 66). Para Zamberlan, a expansão do Movimento ocorreu de forma extremamente rápida, surpreendendo aquilo que era planejado inicialmente, fruto do desejo de atender às várias demandas de lideranças e padres. Com isso houve um verdadeiro movimento de pessoas que, em mutirões, conseguiam erguer as construções. O autor adverte que nesse momento a preocupação maior estava ligada ao fazer, construir fisicamente, e não se priorizava tempo “para planejar conjuntamente o futuro pedagógico e político de cada unidade que foi construída” (ZAMBERLAN, 2003, p. 39-40).

É possível perceber a influência de duas escolas internacionais da Alternância implantadas nas EFAs do estado do Espírito Santo: a estrutura político-administrativa indica marcas principalmente das Escolas-Família italianas; já no aspecto pedagógico, muito se assemelha àquilo que era praticado pelas *Maisons* francesas. Porém, é interessante ressaltar que as experiências na Itália tiveram um caminho bem diferente da história francesa, como já discutido anteriormente (ZAMBERLAN, 2003, p. 30-31). Outro fator, que acabou impregnando no Movimento da Alternância, é a “pedagogia libertadora de Paulo Freire, influenciando, assim, várias gerações de educadores e educadoras das EFAs do Brasil” (BURGHGRAVE, 2011, p. 132).

Segundo Begnami (2003), é possível perceber quatro fases da implantação e afirmação desse modelo aqui no Brasil: *a)* a fase da informalidade das escolas; *b)* a formalização das EFAs; *c)* o início da expansão pelo Brasil e; *d)* da década de 90 até os dias atuais. Zamberlan (2003, p. 33) também indica quatro fases históricas vivenciadas pelo Movimento: implantação, consolidação, expansão e a articulação nacional em nível político-institucional e pedagógico.

A primeira fase (1969-1972) constitui os passos iniciais, em que são criadas as três primeiras EFAs no ano de 1969: a EFA de Olivânia, a EFA de Alfredo Chaves, e a EFA Rio Novo do Sul. Também em 1970, começa a expansão das EFAs para o norte do estado capixaba, com a criação de EFAs nos municípios de São Mateus, Barra de São Francisco e São Gabriel da Palha. Importante ressaltar que a expansão de EFAs para o norte fez surgir a necessidade do investimento da formação de monitores, motivando a criação do Centro de Formação para Monitores (BEGNAMI, 2003, p. 32).

As primeiras EFAs são escolas informais de “Curso livre”, isto é, sem nenhuma autorização legal de órgãos competentes. A duração era de dois anos e o ritmo das alternâncias de uma semana na Escola e duas na família. O público era de jovens rurais, filhos de agricultores familiares. Na maioria, fora da faixa etária escolar, ou seja, jovens com mais de 16 anos de idade. No início houve uma tendência a separar os sexos criando Escolas para moças e rapazes. Essa prática não vigorou, [hoje] as EFAs são mistas (BEGNAMI, 2003, p. 32).

Inicialmente o MEPES assume a gestão das escolas em todos os sentidos enquanto mantenedora legal; só depois surgem as associações gestoras de cada EFA, gerenciadas e formadas pelas famílias, o que é hoje um dos princípios que sustenta o sistema EFA. Quando se trata do currículo (Plano de Formação), é possível perceber

[...] na construção do Projeto do aluno para a sua permanência no campo, utilizando novas tecnologias e recursos; a formação humana e a formação para a cidadania e, sobretudo, uma preocupação com o engajamento sócio-político nas comunidades, movimentos sociais e sindicais, conforme afirmam “os pioneiros” e os relatórios de atividades do Mepes. Os alunos engajavam em “ações comunitárias” quando estavam com a família. Essas ações tinham como objetivos, além da promoção social das famílias camponesas, tornar os alunos líderes em suas comunidades (BEGNAMI, 2003, p. 32).

Apesar dos avanços percebidos pelo novo modelo de escola para o meio rural, as famílias começaram a demandar que as escolas tivessem diplomas escolares, o que ainda não existia. Havia “somente um certificado de ‘agricultor técnico’” (BEGNAMI, 2003, p. 33). Outro evento a se considerar é a demanda de alunos de baixa idade pela EFA, o que não era comum àquela época.

Os Instrumentos Pedagógicos praticados tinham destaque central na metodologia pedagógica da Alternância implementada: Plano de Estudo, Caderno da Propriedade e as Visitas às Famílias. Diante da demanda para escolarizar as EFAs, surge então o desafio de como promover o enlace dos conteúdos curriculares exigidos pela estrutura de ensino formal com os Planos de Estudo (BEGNAMI, 2003, p. 33).

A segunda fase histórica (a partir de 1972) concerne-se ao funcionamento das EFAs: continuar na informalidade ou formalizar legalmente as escolas? Buscando alternativas para a demanda dos pais, as EFAs aderiram ao ensino supletivo como saída para a formalização do ensino, tendo em vista que a grande maioria dos alunos tinham idade acima do ideal para o Ensino Fundamental, acima de quatorze anos. A partir de 1972, dão início aos Cursos Supletivos Regulares com as duas primeiras séries, 5ª e 6ª séries; posteriormente, passaram a trabalhar com as séries finais do Ensino Fundamental (5ª a 8ª séries), em regime de suplência, em três anos, porém sem perder a parte do ensino na agricultura. Dessa forma, o aluno recebia o diploma tão desejado pelos pais com “conclusão do Ensino Fundamental e pré-qualificação profissional em agropecuária” (BEGNAMI, 2003, p. 33).

Ressalta-se que esse processo de escolarização foi uma solicitação dos pais o que se constitui em um marco na história das EFAs, pois, atualmente, é esse o caminho que todas as EFAs do Brasil seguem, tendo a escolarização como direito fundamental dos sujeitos do campo. Com o novo formato curricular, o Plano de Formação das EFAs passou a englobar os fins de “pré-qualificação profissional e escolarização formal”. Com a expansão das EFAs dentro do estado do Espírito Santo (ES) e com as exigências do processo de escolarização das escolas, é criado (na primeira metade da década de 70) o Centro de Formação de Monitores em Piúma (ES), constituindo-se numa ferramenta importante para a divulgação da experiência e para a expansão das EFAs, sobretudo fora do estado do ES. Em 1976, é criado o primeiro curso profissionalizante em agropecuária, de ensino médio, na EFA de Olivânia, aumentando o nível de escolarização principalmente para os egressos dos cursos de ensino fundamental (BEGNAMI, 2003, p. 33-34).

A terceira fase da caminhada histórica das EFAs no Brasil (a partir da segunda metade da década de 70) corresponde ao período da expansão dessas escolas para outros estados, além do Espírito Santo, com duração de aproximadamente uma década (ZAMBERLAN, 2003, p. 41).

A primeira EFA implantada (fora do estado do ES) foi instalada no município de Brotas de Macaúbas no estado da Bahia, em 1975, seguida pela criação da EFA Pe. Augusto Gianda, no estado do Amazonas, em 1976. O movimento da Bahia continuou a se expandir pelo estado, sendo criada posteriormente a Associação Escolas Comunidades Famílias Agrícolas da Bahia - AECOFABA. Segundo Begnami, “A experiência da AECOFABA inaugura uma nova fase na história das EFAs, [...] todas as EFAs nascem com uma associação envolvendo de fato e de direito as famílias nos processos de gestão das escolas, contrapondo o modelo inicial do MEPES” (2003, p. 35).

Segundo o mesmo autor:

A expansão é mais acentuada a partir da segunda metade da década de 1980. Ela ocorre tanto nos Estados onde iniciaram, aumentando o número de unidades, quanto para outros Estados como Minas Gerais, Piauí, Rondônia, Maranhão e Amapá. Na maioria dos casos, as iniciativas de implantação se deram através da pastoral social das igrejas, sobretudo, as Comunidades Eclesiais de Base - CEBs, ligadas à Igreja Católica.

Como consequência dessa fase de expansão, com o intuito de representar todas as EFAs do Brasil, nasce a União Nacional das Escolas Famílias Agrícolas do Brasil (UNEFAB), em 10 de março de 1982, no norte do estado do ES (em São Mateus), tendo sua primeira sede em Anchieta (ES) (Jornal UNEFAB, 1994, 01; *apud* QUEIROZ, 1997, p. 52). A UNEFAB é criada em um momento de crise de identidade do Movimento das EFAs. Com o processo de escolarização das escolas, como integrar a Pedagogia da Alternância com o sistema de ensino nacional? Fica nítido que há uma imposição do programa oficial de ensino do país, não respeitando “as especificidades de um sistema de educação por alternância, gerando com isto, incertezas, inseguranças, entre outros” (BEGNAMI, 2003, p. 37).

A quarta e última etapa perpassa historicamente os últimos 25 anos desse modelo educacional (1990 - 2015). Segundo Begnami, o Movimento das EFAs brasileiras traz, nas suas lutas na década de 90, três pontos de pauta, na tentativa de dar novo ânimo ao Movimento nacional: “a) a necessidade do fortalecimento institucional [...], com a retomada da UNEFAB em 1992. b) a implementação e fortalecimento das Associações Regionais e locais. c) a adequação da formação ao mundo rural que sofre mudanças com as políticas da globalização excludente” (BEGNAMI, 2003, p. 37-38).

Foi só a partir dos anos 90 que a UNEFAB começou a encontrar algum sentido à frente do Movimento nacional das EFAs, após viver um tempo de “crise institucional” desde a sua criação. Inicia-se uma fase de articulação nacional integrando os diversos grupos e regionais do Brasil. “É uma fase em que a Diretoria da UNEFAB intensifica os contatos e articulações, em nível nacional e regional, para melhorar os aspectos associativos, em vista

da ampliação do poder político das *Associações*”. Como possibilidade desse fortalecimento associativo, a formação dos atores foi apontada como saída, sendo estruturados dois tipos de formação: formação das famílias das EFAs e formação inicial dos monitores nas regionais, com a orientação da Equipe Pedagógica Nacional – EPN (ZAMBERLAN, 2003, p. 45).

Segundo Menezes, a realização em 1998 da VII Assembleia Geral da UNEFAB em Teófilo Otoni (MG) “se constituiu num marco na oficialização dessas mudanças”. Uma das mudanças com grande relevância se deu na eleição da nova diretoria, em que ocorreu uma ampliação do número de agricultores no Conselho Administrativo (pelo menos dois terços), sendo o presidente da União Nacional “obrigatoriamente agricultor”. Um parceiro importante para o desenvolvimento dessas ações é a *Solidariedade Internacional dos Movimentos de Formação Rural (SIMFR)*. Essa cooperação começou em 1993, possibilitando uma aproximação das EFAs do Brasil com as MFRs da França, por meio de “seminários, congressos, cursos de formação de formadores e de dirigentes de associações, elaboração de materiais didáticos, livros, entre outros”. Contando com o apoio da EPN, as formações passam a ser organizadas de forma regionalizada (MENEZES, 2013, p. 78-79).

Dentre as ações financiadas pela entidade belga, destacavam-se a Formação Pedagógica Inicial de Monitores e Assessoria Pedagógica *in loco* às EFAs, através de programas de desenvolvimento institucional, com início nos anos 90 até o fim da década passada. Em 2013, o apoio da SIMFR às regionais estava no último programa e se restringia apenas ao custeio de 80% do salário do coordenador pedagógico de cada regional e a algumas ações da UNEFAB, tal como, o funcionamento da EPN.

Panorama atual dos Centros Familiares de Formação por Alternância (CEFFAs) no Brasil

Os dados utilizados para descrever um panorama mais atual considerou dados de pesquisa até o ano de 2015, a utilização do termo CEFFA se refere a todos os projetos educativos que utilizam a Alternância no Brasil, ainda que o nosso foco seja as EFAs. Em junho de 2013, foi realizada uma pesquisa no âmbito dos CEFFAs atendendo ao Edital Público n. 07/13 do Ministério da Educação (MEC), através da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI). Apesar da pesquisa focar apenas as escolas que trabalham com o Ensino Médio e Técnico, nos ajuda a fazer uma amostra sintética do panorama atual das Escolas de Alternância no Brasil, considerando apenas as denominações Escolas Famílias Agrícolas (EFAs), Escolas Comunitárias Rurais (ECORs) e Casas Familiares Rurais (CFRs).

A pesquisa, de abordagem quantitativa, permite apontar um quadro geral da dimensão desse Movimento, mas não dá conta de aprofundar na complexidade qualitativa em que se inserem os CEFFAs. Mesmo assim, entendemos ser um avanço no sentido de potencializar dados que propõem estratégias para ampliar o seu acesso às políticas públicas, delineando possibilidades para o fortalecimento da agricultura familiar camponesa no Brasil.

Em 2013, foram contabilizadas 264 unidades educativas⁹ (considerando o nível de Ensino Fundamental e Médio), com aproximadamente 21.000 estudantes matriculados, ultrapassando cerca de 18.000 famílias associadas. Ao todo são ofertados 329 cursos, sendo 189 do Ensino Médio e Profissionalizante, 132 do Ensino Fundamental (séries finais), 2 de pós-médio e 6 cursos de qualificação (BEGNAMI, 2013, p. 20).

Percebe-se um número menor de famílias em comparação à quantidade de estudantes, isso se explica pela existência de irmãos estudando juntos. Percebemos também um número maior de cursos do Ensino Médio Profissionalizante, que coincide com um momento de relevante valorização no Brasil da educação profissional naquele ano. A maioria dos cursos se dá na área técnica de agropecuária, abrangendo 68% dos cursos de forma geral. Outros cursos são oferecidos pelos CEFFAs de forma diversa: Agroecologia, Administração rural, Zootecnia, Gestão Ambiental, Recursos Naturais, Serviços de Restaurante e Bar, Meio Ambiente, Alimentos, Agroindústria, Agricultura e Produção Agrícola familiar (BEGNAMI, 2013, p. 21).

Considerando o número de CEFFA em 2013 (264 unidades) e o número de 145 Centros registrados no estudo de Moreira (2000, p. 75), podemos perceber um aumento considerável de 119 CEFFAs, ou seja, 82,06% no Brasil, em 13 anos. A perspectiva é que essa percentagem tenda a crescer mais ainda nos próximos anos, principalmente com o incentivo de programas governamentais e leis aprovadas na Educação do Campo. Este panorama deverá ser atualizado em breve, já que em janeiro de 2018, o Ministério da Educação (MEC) publicou EDITAL Nº 01/2018 para contratação de consultor com vistas a subsidiar a SECADI na atualização das ações de formação inicial e continuada de professores e demais profissionais da educação do campo.

Por fim, é importante destacar que mesmo com grandes avanços ao longo da história das EFAs, ainda há desafios cruciais para o futuro desta prática educativa da Educação do Campo. Com base em investigação realizada no Vale do Jequitinhonha (MG) por Freitas (2015), que garantimos não destoar tanto das demais regiões brasileiras, podemos apontar pelo menos quatro desafios que comprometem o trabalho das EFAs/CEFFAs: *a)* continuidade da oferta da formação dos monitores, responsáveis pela condução do processo de ensino-aprendizagem através da Alternância; *b)* a sobrecarga de trabalho enfrentada por esses educadores em função das equipes reduzidas, considerando a quantidade de demandas encontradas para o funcionamento das escolas; *c)* a gestão do tempo do monitor no cotidiano da EFA e; *d)* financiamento aquém das necessidades para a manutenção da EFA

Este último desafio é uma das causas principais dos problemas anteriores enfrentados, já que para valorização profissional e formação é preciso contar recursos adequados e disponíveis. Considerando o cenário político e financeiro a que passa o Brasil na atualidade, tais necessidades têm se intensificado ainda mais, colocando em cheque todo um processo histórico de construção como vimos ao longo do texto, comprometendo

⁹ Desse total, 32 unidades são encontradas na Bahia (BEGNAMI, 2011).

significativamente a sua prática pedagógica e as perspectivas de futuro dos povos da agricultura familiar camponesa.

Considerações Finais

A descrição histórica apresentada neste artigo evidencia a construção de um projeto educativo para o campo, nascida a partir de experiências e de necessidades reais de agricultores familiares da França, Itália e Brasil. Também mostra que esse caminho não se finalizou, é um processo dinâmico e em constante aprimoramento junto a seus sujeitos. Não nasceu de uma mente brilhante, de um intelectual. Foi construído sobretudo com o protagonismo da participação das famílias. Neste sentido apresenta uma alternativa inovadora e revolucionária. Quando que se viu na História da Educação Brasileira uma proposta em que agricultores familiares (muitas das vezes analfabetos) estiveram tanto na condução de um projeto educacional?

Por outro lado, percebemos um tema complexo que deve ser mais aprofundado, o que não é possível apenas lendo este texto. A abrangência das Escolas Famílias Agrícolas nos mostra uma marca histórica deste modelo de educação no contexto da Educação do Campo, abrindo um espaço político para a luta pelos direitos dos povos do campo, negados ao longo de sua história. A Alternância tem ganhado espaço nesse cenário, inclusive no ensino superior com as Licenciaturas em Educação do Campo, cursos de especializações e mestrado em universidades brasileiras, utilizando o Regime da Alternância como metodologia de ensino.

Decorrente deste processo histórico, encontramos também vários marcos legais não elencados neste texto, como o Parecer 01/2006 do Conselho Nacional de Educação, que reconhece os dias da Pedagogia da Alternância como letivos e o Decreto presidencial 7.352/2010, que dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - PRONERA. No entanto, ainda há desafios fundantes para a continuidade das EFAs, principalmente pela ausência de financiamento seguro e adequado dessas escolas pelo Governo e sociedade, o que interfere negativamente na qualidade do trabalho prestado, como nas condições de trabalho e formação dos seus educadores/monitores.

Devemos enaltecer o fato de que o Movimento das EFAs, mesmo enfrentando as adversidades de sobreviver em um país capitalista sem recursos garantidos, é capaz de criar alternativas e de construir projetos diferenciados para a formação dos jovens do campo. Sem dúvidas, a construção sólida de sua história tem sido importante para a superação dos desafios e seguir fortalecendo a Escola Família Agrícola, a Pedagogia da Alternância, dispondo assim de um projeto seguro e atraente para a educação dos adolescentes e jovens do campo.

Referências

BEGNAMI, João B. *Os CEFFAs e a Educação Média e Profissional Integrada*. Texto elaborado para a Equipe Pedagógica Nacional dos CEFFAs do Brasil. Brasília: Rede dos CEFFAs/UNEFAB?ARCAFAR SUL/ARCAFAR NE/No, setembro de 2011. 24f.

BEGNAMI, João Batista (consultor). *Estudo Sobre o Funcionamento dos Centros Familiares de Formação por Alternância no Brasil - CEFFAs*. Edital Público n. 07/13 - SECADI/MEC - Projeto 914BRZ1367. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão - SECADI, Departamento De Educação Para A Cidadania Diversidade e Inclusão, Coordenação Geral de Educação do Campo, junho de 2013.

BEGNAMI, João. B. *Formação pedagógica de monitores das Escolas Famílias Agrícolas e alternâncias. Um Estudo Intensivo dos Processos Formativos de cinco Monitores*. Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação - Universidade de Nova Lisboa, Portugal, 2003. 318f.

BURGHGRAVE, Thierry de. *Autoformação e participação no meio sócio-profissional: abordagem biográfica de dois agricultores do Movimento das Escolas Famílias Agrícolas*. Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação - Universidade de Nova Lisboa, Portugal, 2003. 220f.

BURGHGRAVE, Thierry de. *Vagabundos, não senhor: cidadãos brasileiros e planetários! Uma experiência educativa pioneira do campo*. Orizona (GO): União Nacional das Escolas Famílias Agrícolas (UNEFAB), 2011.

CALVÓ, Pedro P. A vitalidade do movimento dos CEFFA. In: GARCÍA-MARIRRODRIGA, Roberto & CALVÓ, Pedro P. *Formação em Alternância e Desenvolvimento Local: o movimento educativo dos CEFFA no mundo*. Belo Horizonte (MG): O Lutador, 2010. p. 109- 134.

FREIRE, Paulo. *Educação como prática da liberdade*. 19ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1989.

FREITAS, Gilmar V. *Formação em Pedagogia da Alternância: um estudo sobre os processos formativos implementados pela AMEFA junto aos monitores das EFAs do Médio Jequitinhonha-MG*. Dissertação de Mestrado em Educação do Campo – UFRB, Amargosa-BA, 2015.

GARCÍA-MARIRRODRIGA, Roberto. Os CEFFA, uma Iniciativa das Famílias Rurais: a primeira experiência de CEFFA no mundo. In: GARCÍA-MARIRRODRIGA, Roberto & CALVÓ, Pedro P. *Formação em Alternância e Desenvolvimento Local: o movimento educativo dos CEFFA no mundo*. Belo Horizonte (MG): O Lutador, 2010. p. 21-56.

GIMONET, Jean-Claude. Nascimento e Desenvolvimento de um Movimento Educativo: as casas familiares rurais de educação e de orientação. In: *Alternância e Desenvolvimento*. Salvador (BA): União Nacional das Escolas Famílias Agrícolas do Brasil (UNEFAB), 1999, p. 39-48.

MENEZES, Rachel R. *As Escolas Comunitárias Rurais no Município de Jaguaré: um estudo sobre a expansão da pedagogia da alternância no estado do Espírito Santo/Brasil*.

Dissertação de Mestrado em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), Vitória (ES), 2013. 172f.

NOSELLA, Paolo. *Origens da Pedagogia da Alternância no Brasil*. Vitória (ES): Editora da Universidade Federal do Espírito Santo (EDUFES), 2013.

PESSOTI, Alda L. *Escola da Família Agrícola: uma alternativa para o ensino Rural*. Dissertação de Mestrado em Educação. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas (FGV), 1978. 195f.

QUEIROZ, João B. P. *O processo de implantação da Escola Família Agrícola (EFA) de Goiás*. Dissertação de Mestrado em educação - Goiânia-Go: Universidade Federal de Goiás, 1997. 277f.

WEFFORT, Francisco C. *Educação e Política: reflexões sociológicas sobre uma pedagogia da liberdade*. In: FREIRE, Paulo. *Educação como prática da liberdade*. 19ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1989, p. 02-26.

ZAMBERLAN, Sergio. *“O Lugar da Família na Vida Institucional da Escola-Família”: participação e relações de poder*. Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação - Universidade de Nova Lisboa, Portugal, 2003. 191f.

VARIAÇÃO LINGUÍSTICA NOS LIVROS DIDÁTICOS DE LÍNGUA PORTUGUESA DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Katiuscia da Silva Santos¹

RESUMO:

Este artigo faz uma análise do livro didático de português da coleção Tempo de Aprender, 6º ao 9º ano, das classes de Educação de Jovens e Adultos, livros pertencentes ao Programa Nacional do Livro Didático para a Educação de Jovens e Adultos - PNLDEJA de 2011. Com o objetivo de investigar a abordagem de variação linguística esta pesquisa procurou relacionar as três formas de estudo da variação linguística, apontadas por Dionísio e Bezerra (2005), nos livros didáticos de língua portuguesa. Para tanto os procedimentos metodológicos utilizados foram fundamentados num constructo teórico da sociolinguística, e baseados nos estudos de Bortoni-Ricardo (2004, 2005), Callou (2007) Marcuschi (2001), Rocha (2013), Bagno, Stubbs e Gagné (2002) e principalmente Dionísio e Bezerra (2005) e Bagno (2007), com discussões sobre a variação linguística, seus conceitos e pressupostos. Por meio das análises, pode ser verificado que os livros didáticos avaliados abordam a variação linguística com bastantes limitações no que se refere aos conceitos dos teóricos utilizados.

PALAVRAS CHAVES: Variação Linguística, Livro Didático, EJA.

Abstract:

This article is an analysis of the textbook Portuguese Collection Time Learning, 6th to 9th grade, the class of Youth and Adults, books belonging to the National Textbook Program for the Education of Youth and Adults - PNLDEJA 2011. With the objective to investigate the approach of linguistic variation this research sought to relate the three forms of the study of linguistic variation, mentioned by Dionísio and Bezerra (2005), in Portuguese language textbooks. For both the methodological procedures used were based on a theoretical construct of sociolinguistics, and based on studies Bortoni-Ricardo (2004, 2005), Callou (2007) Marcuschi (2001), Rocha (2013), Bagno, Stubbs and Gagné (2002) and especially Dionísio and Bezerra (2005) and Bagno (2007), with discussions on linguistic variation, it's concepts and assumptions. Through the analysis, it can be verified that the textbooks evaluated approach to linguistic variation with many limitations with regard to the theoretical concepts used.

Keywords: Linguistic Variation, Textbook, EJA.

¹ Mestranda em Educação e Contemporaneidade (UNEB). Especialista em Linguística (UNEB). Pós-Graduanda em Educação do Campo (IFBaiano). Graduada em Letras (UNEB) Professora da Educação Básica. E-mail: katymssantos@gmail.com.

1. CONTEXTUALIZAÇÃO

É comum, numa mesma língua, existirem variações que revelam características das especificidades regionais, etárias, de gêneros e classe sociais que caracterizam a sua heterogeneidade. Contudo, é perceptível que essa heterogeneidade é vista de forma deturpada por alguns profissionais da educação, o que ocasiona, em alguns casos, na não aceitação de outras variantes. E nas salas da Educação de Jovens e Adultos (EJA) é comum encontrar sujeitos, que em sua maioria, são falantes de formas peculiares e que pertencem às classes desprestigiadas socialmente, neste aspecto a escola assume o importante papel de resgatar esse caráter heterogêneo dos falares e o Livro Didático (LD) desempenha um papel auxiliar importante.

Portanto este artigo traz uma reflexão sobre estudos realizados com os Livros Didáticos de Língua Portuguesa (LDLP) que foram apresentados a Universidade do Estado da Bahia para obtenção de título de Especialista em Linguística, investigação esta, que adotou a pesquisa bibliográfica, e objetivou principalmente investigar de que maneira a Variação Linguística (VL) era abordada nos LDLP oferecidos MEC no Programa Nacional do Livro Didático para a Educação de Jovens e Adultos (PNLDEJA) de 2011 para o Ensino Fundamental II, à luz dos estudos Bortoni-Ricardo (2004, 2005), Callou (2007), Marcuschi (2001, 2005), Rocha (2013), Bagno, Stubbs e Gagné (2002), Bentes e Mussalin (2006 e 2008) e principalmente por Dionísio e Bezerra (2005) e Bagno (2007).

2. EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

A escola voltada para o “povo”, população menos favorecida, e, por conseguinte os adultos trabalhadores, foi forjada pela necessidade das indústrias, a *posteriore* da revolução industrial, tendo em vista que os trabalhos nas indústrias necessitavam de mão de obra com conhecimentos básicos para operacionalizar algumas máquinas. E apenas após quase 450 anos de colonização/exploração/imposição, começa-se a ensaiar um sistema educativo próprio brasileiro.

Durante o período da Primeira Guerra Mundial Anísio Teixeira² analisou que a oferta das matrículas não foi suficiente, porque necessitavam de prédios e professores para satisfazer as necessidades da população. Com o fim da guerra, aumentou o interesse pela educação elementar, elevando a necessidade de lutar contra o analfabetismo dos adultos. Quando assumiu a direção da educação no Distrito Federal, modificou os conteúdos dos “cursos populares”, para os cursos de adultos. Desde então, desenvolveram outros sistemas de aceleração educacional nos estados, especialmente no sul do país. A luta contra o analfabetismo sempre foi motivada por muitas campanhas tanto governamentais quanto das culturas populares.

No início dos anos 60 há a publicação da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, publicada em 20 de dezembro de 1961, que instituiu a obrigatoriedade da educação e passando a definir e regularizar o sistema educacional brasileiro.

Neste mesmo período inicia-se um levante tanto por campanhas governamentais, como pelos movimentos sociais e culturais, para enfrentar aos altos índices de analfabetismo brasileiro, que circundava os 40%. Foi neste contexto que surgiram então alguns programas de caráter popular como o Movimento de Educação de Base (MEB), Centro Popular de Cultura (CPC) e o Movimento de Cultura Popular (MCP) idealizado Por Paulo Freire. No final dos 60, Freire escreve seu mais célebre livro, *Pedagogia do Oprimido*, que o inicia dedicando “Aos esfarrapados do mundo, e aos que nele se descobrem e, assim descobrindo-se, com eles sofrem, mas, sobretudo, lutam”. (Fávero, Paiva, Freire, 1987, p. 12). Durante muito tempo a educação não formal ficou marginalizada.

Outros fatores importantes a serem destacados são: a Lei 5692/71 e o Parecer 699/72 do Conselho Nacional de Educação que regulamentaram os cursos ‘supletivos’ seriados e os exames de certificação, para atender uma população que necessitava de comprovação escolar para o trabalho (CARVALHO, 2010). Contudo esta oferta primeiramente temporária se converteu em ensino permanente. Nesta proposta, o currículo e a matriz de ensino seguiam a organização do ensino seriado, porém compactado, não tendo qualquer especificidade ao jovem e ao adulto.

Na década de 90, impulsionado pelas políticas educacionais de trabalho e emprego que houve a proliferação de cursos voltados para o atendimento das demandas de qualificação e requalificação profissionais de jovens e adultos trabalhadores, mesmo assim

² Entre 1932 e 1935 assumiu a direção da educação no Distrito Federal (substituído Fernando de Azevedo) e modificou os conteúdos dos “cursos populares” e criando ainda os “cursos de continuação e aperfeiçoamento. (Carvalho 2010, p.17)

não dissociada da educação básica. De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases, LDB nº 9.394/96, em seu Art. 37

§ 1º da educação brasileira, os jovens e adultos, que não puderam efetuar o estudo na idade regular, terão assegurados gratuitamente pelos sistemas de ensino mediante cursos e exames, oportunidades educacionais apropriadas, consideradas suas características, seus interesses, condições de vida e de trabalho mediante

Outro fator que merece atenção neste processo é prática educativa de alguns professores que por falta de conhecimento e formação específica, infantilizam o conteúdo na crença de que os estudantes não possuem as habilidades e a experiência para acompanhar as propostas ou, às vezes, creem que estes incapazes de produzir devido à falta de tempo e à carga horária excessiva. Nesta perspectiva, Freire (1997, p.116)

Tão importante quanto ele, o ensino dos conteúdos, é o meu testemunho ético ao ensiná-los. É a docência com o que o faço. É a preparação científica revelada sem arrogância, pelo contrário, com humildade. É o respeito jamais negado ao educando, a seu saber de “experiência feita” que busco superar com ele. Tão importante quanto o ensino dos conteúdos é a minha coerência na classe. A coerência entre o que digo o que escrevo e o que faço.

As pessoas aprendem ao longo da vida (Freire,1996), em seus trabalhos e atividade ocupacionais cotidianas propiciam uma aquisição de saberes, e assim, uma interação com as pessoas e o mundo. Esses saberes informais, apesar de diferentes, não são menos importantes que os conteúdos formais da educação escolarizada. Na educação há interlocução de saberes sempre em reconstrução através das aprendizagens no mundo, e das vivências dos sujeitos singularizados, vivências que se ressignificam nos espaços e tempos sociais dos distintos âmbitos linguísticos e do convívio das alteridades distintas” (MARQUES, 2002).

A escola por vez tem um importante papel de incentivar e reconhecer os falares desses sujeitos, sendo necessário perceber o papel do educador frente a esse estudante jovem e adulto que chega a sala de aula cheio de conhecimento de mundo (com teorias suas próprias teorias, explicações e hipóteses).

3. LÍNGUA PORTUGUESA E VARIAÇÃO LINGUÍSTICA

É comum se ouvir falar da uniformidade da Língua Portuguesa, porém como mencionou Ilari e Basso (2006) essa visão de uniformidade é, em grande parte, um mito, que, de certa forma, foi contribuída pelo 1) nacionalismo; 2) visão limitada de fenômeno linguístico, levando em conta apenas a língua culta e 3) pela insensibilidade à variação, contrapartida do fato de que naturalmente os falantes se adaptam a diferentes contextos de fala. Uma língua que não seja suscetível as influências do tempo (variação diacrônica), das regiões (variação diatópica), dos estratos de população, da escolarização, (variação diastrática) e pelas influências referentes ao diversos meios de uso e veículos de comunicação (variação diamésica) é inimaginável. Para Ilari e Basso (*ibidem*, p.195):

Portanto, variação existe, quer gostemos disso, quer não. Mas há muita gente para quem esse fato é um problema: essas pessoas se sensibilizam com a variação diastrática e tendem a achar que falar uma variedade diferente da variedade padrão é um problema sério para a sociedade e para quem o faz, talvez um vício, talvez um crime, talvez uma manifestação de inferioridade.

As variações (diacrônica, diatópica, diastrática e diamésica) ocorrem, e a ideia equivocada de uniformidade do Português deixa as formas de variações esquecidas e marginalizadas. Estudar essas variações sobre a língua falada, observada, descrita, e analisada em seu contexto real é o objetivo da sociolinguística. Segundo Silva (2003) o estudo da *variação* como modelo de análise linguística, proposta de adicionar componentes sociais ao estudo linguístico, a “Teoria da Variação Linguística” ou “Sociolinguística Quantitativa”, teve seu ápice a partir dos estudos do norte-americano William Labov, em meados da década de 60, no Canadá e nos Estados Unidos. É um modelo teórico-metodológico que teve como objetivo principal sistematizar a variação e a heterogeneidade linguística.

A Variação é inerente a língua e a sociolinguística percebe essa variedade como uma qualidade constitutiva do fenômeno linguístico, sendo que, qualquer tentativa de aprender somente o invariável representa uma redução na compreensão do fenômeno linguístico (BENTES e MUSSALIN 2008).

3.1 O ensino de Língua Materna

A língua é uma forma de comunicação convencionada política e territorialmente por um grupo de pessoas com o intuito da comunicação e interação social. Apesar de cada grupo adotar certa língua como comunicação, é comum perceber variações características das especificidades regionais, etárias, de gêneros e classes sociais que caracterizam a sua heterogeneidade.

Porém, alguns profissionais da educação não admitem outras variantes, nem essa heterogeneidade, acreditando ser a Língua Portuguesa uma unidade que deve ser difundida única e exclusivamente na forma padrão, devendo as outras variedades, que muitos acreditam não terem valor, serem esquecidas e excluídas do processo educativo.

Nas classes de EJA, essa situação ainda se agrava mais, visto que são turmas heterogêneas formadas por sujeitos jovens e adultos; e que na maioria dos casos são falantes de várias variantes desprestigiadas socioeconomicamente, e que veem no ambiente escolar uma perspectiva de reconhecimento e valorização de seus direitos e experiências de vida. Contudo, o que se percebe é uma escola, que, em muitos aspectos, ignora o caráter heterogêneo da língua e não consegue resgatar nem aproveitar a sua riqueza para melhorar o seu ensino, acontecendo, assim, a priorização única da norma padrão em detrimento de outras variedades que estão presentes na sala de aula e na vida dos alunos da EJA.

3.2 Variação e ensino

O profissional da educação, principalmente o de língua portuguesa, deve reconhecer e propiciar aos educandos o contato com as variantes linguísticas, proporcionando a conscientização das diferenças. Bortoni-Ricardo (2005)³ relembra as palavras de Freire, afirmando que os professores não devem criticar ou reprimir um aluno que fale coisas como “*nós chegemu*”, ao iniciar a discussão sobre a sociolinguística aplicada ao ensino de Língua Portuguesa, ação que foi chamada pelo prefaciador Dr. Francisco Gomes de Matos⁴ como sociolinguisticamente humanizadora.

O ensino de língua deve oportunizar o (re)conhecimento aos diferentes falares. Para Callou (2007, p. 17) “não existe uma norma única, mas sim uma pluralidade de normas, normas distintas segundo os níveis sociolinguísticos e as circunstâncias de comunicação”.

³ Declaração encontrada no início do seu livro *Nós Chegemu na escola e agora?* ao mencionar as palavras de Paulo Freire, quando foi Secretário de Educação do Estado de São Paulo.

⁴ Linguista, Professor emérito da UFPE e Prefaciador do livro *Nós Chegemu na escola e agora?*

Ela propõe uma reavaliação do lugar da norma padrão, o que pressupõe considerar a variação e tal norma “como produto de uma hierarquização de múltiplas formas variantes possíveis” (*ibidem*). Neste aspecto Bortoni-Ricardo (2005, p.15) acredita que:

A escola não pode ignorar as diferenças sociolinguísticas. Os professores e, por meio deles, os alunos tem que estar bem conscientes de dizer duas ou mais maneiras de dizer a mesma coisa. E mais, que essas formas alternativas servem a propósitos comunicativos distintos e são recebidos de maneira diferenciada pela sociedade.

E, por conseguinte, a escola possui importante papel de desenvolver a sensibilidade de perceber as várias variantes e de prepará-lo para se adequar às diversas situações comunicativas. Mas o que se percebe é que há uma tendência em tratar a oralidade e a escrita através de uma perspectiva dicotômica, como pensa Marcuschi (2001, p.28) “A perspectiva da dicotomia estrita tem o inconveniente de considerar a fala o lugar do erro e do caos gramatical, tomando a escrita como o lugar da norma e do bom uso da língua. Seguramente, trata-se de uma visão a ser rejeitada”.

É na escola, especificamente na sala de aula, que o estudante pode reflexionar sobre as várias variantes e o seu papel como falante. Assim a escola, o professor e o livro didático desempenham papéis importantes na mediação desse aprendizado, pois precisam direcionar o olhar sobre o que é considerado ‘erro’, definindo critérios para transformá-lo numa possibilidade de aprendizado, e não num sinônimo de incompetência linguística e exclusão. Para Bortoni-Ricardo (2004), erros de português são simplesmente diferenças entre as variedades da língua, de um lado a usada no lar, com uma predominância da cultura oral permeada por relações de afeto e informalidade; em oposição à cultivada na escola que prioriza única e exclusivamente o letramento.

Diante dessa realidade, é importante identificar de que forma livros didáticos de língua portuguesa da EJA abordam a variação linguística? Que crenças transmitem? Quais orientações linguísticas esse instrumento sugere ao professor?

3.3 O ensino de Língua Materna, Variação e EJA

Ao relacionar o ensino de língua materna e Educação de Jovens e Adultos, é importante lembrar as palavras de Mattos e Silva (2004) ao citar que ensino é um trabalho de criação e não obrigação mecânica, sendo importante que qualquer indivíduo que entre na

escola, já é “senhor de sua língua, na modalidade oral”, e, assim sendo se constitui num trabalho de enriquecimento do potencial linguístico.

Porém, tradicionalmente, a escola vê o educando como *tábula rasa* (Mattos e Silva, 2004), não considerando seus saberes linguísticos, em nome de levá-los a dominar a norma padrão culta idealizada. O que se opõe as ideias freirianas de uma educação emancipadora.

Por ser a escola o espaço de se reflexionar sobre as várias variantes, e por se tratar de estudantes de classe de EJA, é indispensável a utilização de metodologia e procedimentos que contextualizem as aulas envolvendo e aproveitando o conhecimento comum dos alunos. Como diz Callou (2007, p.27):

Se qualquer falante já possui uma gramática internalizada - sistemas de regras e princípios universais - ao ingressar na escola, ele deve desenvolver a sua competência comunicativa de tal modo que possa “utilizar melhor” a sua língua em todas as situações de fala e escrita, isto é, possa ser capaz de refletir sobre a capacidade linguística que ele já possui e domina no nível intuitivo, mas sobre a qual nunca antes se tinha debruçado para analisar o funcionamento.

Porém, não é fácil a contextualização do ensino de língua portuguesa com a realidade dos sujeitos, mostrando as diferenças entre a variação na fala, suas interferências na escrita, e esclarecer as diferenças entre o ato de falar e de escrever. Mesmo porque, também se espera que, além do desenvolvimento linguístico, deve haver a preparação para a cidadania e para o trabalho a partir do reconhecimento das diferentes formas de falar e escrever e das interferências da oralidade no letramento, considerando, sobretudo, a variação como um fenômeno natural inerente à língua.

4. O LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA PORTUGUESA:

O MEC, iniciou o compromisso com a qualidade dos LD através da criação de uma comissão para definir critérios para a sua avaliação. Essa comissão, criada 1993, subordinou a compra LD ao Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), aos livros que fossem inscritos e aprovados por uma avaliação prévia. Desde então os LD veem sendo pesquisados e são pontos de debates e polêmicas, e o Livro Didático de Português (LDP) vem sendo

também objetivo dessas pesquisas e discussões. A partir de 1996 o MEC passou a adotar para as escolas os livros inscritos no PNLD.

Contudo, só a partir da Criação do PNLDEJA em 2009 é que pode haver a avaliação dos livros específicos para esses sujeitos, como ficou definida na primeira política pública voltada para esse público, as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação de Jovens e Adultos, de 2 de julho de 2000.

O PNLDEJA 2011 inaugurou a avaliação de material específico para os jovens e adultos tendo como critério de avaliação quatro blocos para cada obra. Segundo Rocha (2013, p.2):

O primeiro bloco de critérios tinha por meta identificar se o material em tela respeitava as bases legais, as diretrizes educacionais definidas pelo Estado para a Educação Básica em geral e para a EJA em particular. O segundo bloco de critérios dizia respeito aos aspectos relacionados, particularmente, ao livro do aluno... O terceiro bloco de critérios se referia aos elementos presentes no Manual do Educador. Finalmente, o quarto bloco de critérios estava voltado à análise dos aspectos gráficos das obras. Para atender aos critérios do primeiro bloco a obra deveria respeitar a Constituição, as diretrizes Nacionais, a LDB, o Estatuto da Criança, o Estatuto do Idoso, as leis que regem as minorias étnicas e os deficientes físicos. Além disso, esse critério ainda previa que a obra não poderia apresentar preconceito de qualquer natureza (linguístico, gênero, étnico, social, político).

Um tópico importante para teoria educacional de linguagem tem de ser os livros que são usados na escola, e estes em geral tiveram grande avanço nas questões da incorporação dos novos conceitos de educação linguística (Bagno, Stubbs e Gilles (2002) Sobre a língua dos LD (ibdem) os autores indicam que “Parece evidente que existem relações entre as formas de linguagem nos livros didáticos, as instituições em que elas são usadas, o controle social e intelectual que eles sustentam e as práticas pedagógicas que eles pressupõe.”

Por ter sido criado recentemente, em comparação com o PNLD, o PNLDEJA, faz levantar alguns questionamentos sobre o ensino de Variação Linguística, onde estão e como são ensinadas. Para análise da Dionísio e Bezerra (2005) aponta três formas norteadoras do estudo da variação nos Livros Didáticos de Português: (i) abordagem em unidade específica no livro, (ii) abordagem em questões mínimas inseridas na análise textual, (iii) em seções sobre reflexão sobre a língua. As autoras ainda expõem que:

A formulação de conceitos se processa mediante, basicamente, duas propostas de atividades, que são: (i) a apresentação de um texto sobre VL acompanhado por perguntas de compreensão e (ii) na utilização de um texto com VL, seguido por perguntas de compreensão e de identificação e reescritura de VL. (2005, p.79)

Na crítica da forma como é tratada a variação pelos LD, Possenti (*apud* DIONÍSIO e BEZERRA, 2005) diz que não se trata de substituir os manuais de análise sintática por capítulos de variação, com questões artificiais, e sim levar em consideração o próprio conhecimento do aluno e confrontá-lo com a variedade padrão, esse é material mais que suficiente para levar ao aluno reconhecer a sua variedade linguística como uma variedade entre outras tendo consciência de sua identidade linguística e se dispor a observar as variedades que não domina.

4.1 Análise do Livro Didático

A investigação científica é uma ação racional e reflexiva que reconhece a realidade e permite que o investigador trate de maneira crítica realizando certas ações que possibilite estudar e reflexionar os contextos para poder responder suas indagações. Para realizar tal investigação, ou melhor, “interpretação”, foi necessário uma pesquisa bibliográfica, fundamental para oferecer subsídios metodológicos para análise de dados e dos Livros Didáticos do PNLDEJA 2011, subsidiando teoricamente pelos princípios de Dionísio e Bezerra, com o intuito de possibilitar a verificação da VL nas edições, trazendo assim informação sobre o avanço da incorporação dos novos conceitos de educação linguística.

O livro didático escolhido como objeto de análise e da abordagem da VL foi o da disciplina de Língua Portuguesa, da coleção Tempo de Aprender da Editora IBEP, enviado e avaliado pelo MEC e distribuído pelo Fundo Nacional de desenvolvimento da Educação (FNDE), através do PNLDEJA 2011, utilizado na Educação de Jovens e Adultos da escola Joao Pereira de Pinho, localizada na zona rural do município de Araci, à 30 Km da sede.

Esta coleção é organizada em quatro volumes multidisciplinares, formada por 7 disciplinas (Língua Portuguesa, Matemática, História, Geografia, Ciências Naturais, Língua Estrangeira Moderna – Inglês, e Artes). Cada volume é dividido em duas unidades, que por sua vez, são subdivididas em 4 capítulos. A coleção foi construída a partir de um trabalho

que busca a articulação entre vários conteúdos, partindo de temas comuns, procurando relacionar os conteúdos a partir de temas, conceitos estudados, procedimentos e habilidades desenvolvidas. Sendo assim, cada área (disciplina) é composta por oito unidades com temas comuns, que correspondem a todo o ensino fundamental II.

Ao realizar a pesquisa foram encontradas algumas dificuldades que limitaram o campo investigado, já que, *a priori* esperava-se fazer uma análise comparada dos Livros Didáticos escolhidos pelos PNLDEJA de 2011 e enviados às escolas de Araci, com fundamentação teórica específica para a variação linguística nos livros didático da EJA.

Mas, ao fazer a busca bibliográfica não foi encontrada nenhuma bibliografia que versasse especificamente da variação linguística nos livros didático da EJA.

Nos quatros volumes da Coleção Tempo de Aprender analisados percebe-se que há a abordagem da VL em apenas dois estudados: no Volumes I e III, expostos somente no Eixo da análise e da reflexão sobre a língua. No manual do professor (p.45) há a apresentação deste eixo, que é dividido em duas seções “Um olhar para a língua” e “sua vez”, menciona também que tais seções buscam possibilitar ao aluno aprimorar-se como usuário da língua, observando e testando as diferentes possibilidades de comunicação, o que corroborando com as ideias de Possenti (1996 *apud* Dionísio e Bezerra, 2005, p.88) “[...] é no momento em que o aluno começa a reconhecer sua variedade linguística como uma *variedade entre outras* que ele ganha consciência de sua identidade linguística e se dispõe a observação das variedades que não domina.”

No Volume I, para iniciar os estudos de VL, há a apresentação de parte do texto de Patativa do Assaré: Depoimento autobiográfico, na seção “Um olhar para a língua” intitulada Diferentes falares na página 26, há logo como primeiro questionamento se a fala apresentada no texto representa um jeito de falar típico de quem mantém a linguagem de homem do campo ou da cidade, esse é o principal problema encontrado no LD que é apontado por Bagno (2007, p.120):

Um dos principais problemas que encontramos nos livros didáticos é uma tendência de tratar a variação linguística como sinônimo de variedades regionais, rurais ou pessoas não escolarizadas. Parece está por trás dessa tendência a suposição (falsa) de que os falantes urbanos escolarizados usam a língua de um modo mais “correto”, mas próximo do padrão, e que no uso que eles fazem não existe variação.

Essa tendência é perceptível claramente na explicação dada sobre as variedades linguísticas encontradas no LD na seção “Você sabia?” tanto no volume I (página 27):

Mas a língua pode se manifestar em outras variedades, ou seja, outras maneiras de falar e escrever, diferentes da norma de prestígio e tão legítimas quanto ela. Por ser dinâmica, a língua passa por processo natural de mudança, variando na fala e na escrita, conforme o tempo em que se vive, lugar onde se mora, idade, sexo, grau de escolaridade, circunstância em que a produzimos. A essas diferentes formas de falar e escrever, incluindo a norma urbana de prestígio, chamamos **variedade linguísticas**.

Quanto no volume II (p.16):

Em nossa sociedade há falares mais prestigiados e menos prestigiados. Damos o nome de norma urbana de prestígio aos falares urbanos que em uma comunidade linguística desfrutam de maior prestígio político, social e cultural. O uso da língua empregado por falantes cultos da área urbana costuma ser prestigiado socialmente, tanto na fala, quanto na língua.

Os trechos enfatizam que o fenômeno da VL caracterizaria somente os falares do campo. Essa aparição frequentemente nos LDLP, e como disse Bagno (2007), é muito comum a variação ser tratada como exclusividade de falantes rurais, como se só existisse variação (isto é, no fim das contas, ‘erro’) nas falas dos ‘caipiras’ e ‘matutos’. (grifos do autor)”.

É inegável que há uma tentativa de se combater o preconceito linguístico e valorizar a multiplicidade linguística, perceptíveis em “diferentes da norma de prestígio e tão legítimas quanto ela” (LD, volume I, página 27). Contudo, Bagno (2007, p.119), ao se referir ao tratamento dado pelos LDs à Variação Linguística, diz que é um tanto problemático, devido à falta de base teórica consistente dos autores, confusões de termos e dos conceitos são o que vem prejudicando o trabalho em torno dos fenômenos de variação e mudança.

No volume III, há, também na seção “Um olhar para a língua” intitulada Variedades Linguísticas, na página 15, uma atividade referente à análise da música “Cuitelinho” (de domínio público), questões que reafirmam um preconceito, já que solicitam que os alunos deem significado à palavra “parentáia”, ocorrendo o que normalmente acontece em geral, como afirmou Dionísio (2005, p.79): “no geral, os livros LDP focalizam a VL em exercícios relacionados com os textos utilizados, na seção destinada à compreensão, solicitando

atividades de (i) identificação ... e (ii) reescritura”, que neste caso aparece com a escrita do significado.

A abordagem da VL no LD em questão ocorre em uma unidade específica no livro, em questões mínimas em análise textual e em seções sobre reflexão sobre a língua. Contudo, há atividades para serem feitas com as experiências vivenciadas pelos alunos, o que possibilita uma reflexão melhor da realidade linguística em que o estudante está inserido.

CONCLUSÃO

Levando em consideração o material analisado e referencial pesquisado ficou perceptível que os livros didáticos da EJA analisados, abordam a variação linguística com bastantes limitações no que se refere aos conceitos dos teóricos utilizados, visto que abordam a variação em capítulos específicos, havendo confusões de termos, além de não se referirem nem diferenciarem os conceitos sobre variação e mudança, e, principalmente porque apresentam indiretamente o preconceito quando enfatizam que a linguagem urbana é de prestígio e a linguagem rural é desprestigiada, como se no próprio meio urbano não ocorressem variações. Para melhor análise do uso de Variação Linguística em sala de aula, também é importante verificar: quais as concepções dos professores, a metodologia que aplicam, se são oportunizadas formações para trabalhar com o Livro Didático, ficando tais questionamentos, como sugestões, para serem investigados em outras pesquisas.

Assim, espera-se que as novas edições do PNLDEJA levem em consideração as concepções sociolinguísticas de variação e mudança, e que aos professores sejam oportunizados, se ainda não foram, formação para o trabalho adequado do livro didático.

REFERÊNCIAS

BAGNO, Marcos. *Nada na língua é por acaso: por uma pedagogia da variação linguística*. São Paulo: Parábola, 2007.

_____; STUBBS, Michael; GAGNÉ, Gilles. *Língua Materna: letramento, variação & ensino*. São Paulo: Parábola, 2002.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. *Educação em língua materna: a sociolinguística na sala de aula*. São Paulo: Parábola, 2004.

_____. *Nós chegemu na escola e agora?* sociolinguística e educação. São Paulo: Parábola, 2005.

BRASIL. Ministério da Educação. *Lei de Diretrizes e Bases nº 9.394*, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acessado em 18 de junho de 2018.

_____. Ministério da Educação. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos*. Brasília: 2010. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/eja/legislacao/parecer_11_2000.pdf Acessado em 18 de março de 2015.

_____. Ministério da Educação. *Decreto-Lei nº 5.692/71*. Brasília, 1971. Disponível em: <http://www.educacao.salvador.ba.gov.br/site/documentos/espaco-virtual/espaco-legislacao/EDUCACIONAL/NACIONAL/ldb%20n%C2%BA%205692-1971.pdf> Acessado em 18 de março de 2015.

_____. *Parecer 669/72*. Brasília. 1972.

CALLOU, Dinah. Gramática, variação e mudança. In VIEIRA, Silvia Rodrigues; BRANDÃO, Silvia Figueredo (Orgs). *Ensino de Gramática*. São Paulo: Contexto, , 2007.p.13-54.

CARVALHO, Marlene. *Primeiras letras: alfabetização de jovens e adultos em espaços populares*. São Paulo: Ática, 2010.

DIONÍSIO, Ângela Paiva; BEZERRA, Maria Auxiliadora (orgs). *O livro didático de português: múltiplos olhares*. 2.ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.

FOUCAULT, Michel. *Vigiar e punir: a história da violência nas prisões*. Petrópolis: Vozes, 2009.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática docente*. São Paulo, Paz e Terra, 1997.

_____. *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.

ILARI, Rodolfo; BASO, Renato. *O português da gente: a língua que estudamos a língua que falamos*. São Paulo: Contexto, 2006.

LAKA TOS, Eva Maria. *Sociologia geral*. 4. ed. São Paulo: Atlas, 1981.

_____; MARCONI, Marina de Andrade. *Fundamentos de metodologia científica*. 5ed. São Paulo: Atlas 2003.

MARQUES, Mario Osorio. *Educação/Interlocução, Aprendizagem/Reconstrução de Saberes*. Ijuí: Editora UNIJUI, 1996.

MATTOS E SILVA, Rosa Virgínea. *O português são dois: novas fronteiras, velhos problemas*. São Paulo: Parábola, 2004.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Da fala para a escrita: atividades de retextualização*. São Paulo: Cortez, 2001.

MUSSALIM, Fernanda; BENTES, Anna Christina (Orgs.). *Introdução à linguística: domínios e fronteiras*. V.1. São Paulo: Cortez, 2008.

PNLDEJA. *Coleção Tempo de Aprender: Segundo segmento do ensino fundamental*. Volume 1 e 3. São Paulo: IBEP, 2009. (manual do professor)

ROCHA, Raimundo Nonato Araújo da. *A História ensinada para jovens e adultos pelos livros didáticos: uma análise dos livros aprovados pelo PNLDEJA/2011 para o segundo segmento do ensino fundamental*. XXVII Simpósio Nacional de História, 2013. Disponível em:

http://www.snh2013.anpuh.org/resources/anais/27/1364957752_ARQUIVO_Textocompleto_RaimundoNonatoAraujodaRocha1.pdf. Acesso em 19 de out. de 2018.

GESTÃO DO PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO E OS SENTIDOS DA PRÁXIS DE FORMAÇÃO NA ESCOLA

Patrícia Rosas Porto¹

RESUMO

O presente artigo de revisão surgiu da necessidade de conhecer, sistematizar e analisar a produção acadêmica objetivando realizar uma imersão na práxis de formação, relacionada a gestão do Projeto Político Pedagógico e a busca dos sentidos do fazer educativo, versando sobre os desafios impostos aos gestores escolares na realização de mudanças, na melhoria da organização da escola por meio da elaboração e gestão de um projeto que aponte os compromissos que serão assumidos por todos os integrantes da comunidade escolar e o papel da práxis de formação nesse contexto. Na relação do PPP com a práxis de formação, pesquisas apontam que o processo de construção, deveria haver mais estudo, debate, discussões sobre os problemas, para busca coletiva de soluções, e oportunidade de trocas de experiências.

Palavras-chave: Gestão Escolar, Gestão do Projeto Político Pedagógico e Práxis de formação.

RESUMEN

El presente artículo de revisión surgió de la necesidad de conocer, sistematizar y analizar la producción académica con el objetivo de realizar una inmersión en la praxis de formación, relacionada con la gestión del Proyecto Político Pedagógico y la búsqueda de los sentidos del hacer educativo, versando sobre los desafíos impuestos a los desafíos gestores escolares en la realización de cambios, en la mejora de la organización de la escuela a través de la elaboración y gestión de un proyecto que apunte los compromisos que serán asumidos por todos los integrantes de la comunidad escolar y el papel de la praxis de formación en ese contexto. En la relación del PPP con la praxis de formación, investigaciones apuntan que el proceso de construcción, debería haber más estudio, debate, discusiones sobre los problemas, para la búsqueda colectiva de soluciones, y oportunidad de intercambios de experiencias.

Palabras clave: Gestión Escolar, Gestión del Proyecto Político Pedagógico y Práxis de formación.

¹ Mestranda em Educação pela Universidade Estadual da Bahia (UNEB). Especialista em Planejamento e Gestão. Graduada em Pedagogia pela Universidade Católica do Salvador. Coordenadora Pedagógica, Professora da Educação Básica Pública e Vice-Gestora. E-mail: pat.rosas@yahoo.com.br

RESUMO

O presente artigo busca discutir a trajetória histórica das Escolas Famílias Agrícolas (EFAs), desde sua origem na década de 30. Estes Centros de Formação atendem especialmente a filhos de agricultores familiares, através da Pedagogia da Alternância e vêm cada vez mais sendo reconhecidos no cenário educacional da Educação do Campo. Implantadas desde 1969 no Brasil, as EFAs têm logrado a oportunidade de acesso à educação a adolescentes e jovens camponeses, contribuindo para o desenvolvimento social das comunidades. Utilizamos dados de pesquisa realizada entre 2013-2015, durante o curso de Mestrado em Educação do Campo, realizado na UFRB. A discussão evidencia uma construção histórica a partir de experiências concretas junto a agricultores familiares na França, Itália e Brasil, com destaque para o protagonismo da participação das famílias. Entretanto, há desafios fundantes para a continuidade das EFAs, principalmente pela ausência de financiamento seguro dessas escolas.

Palavras-chaves: Escola Família Agrícola – Pedagogia da Alternância – Educação do Campo.

ABSTRACT

This article intends to discuss the historical trajectory of the Agricultural Family Schools (EFAs), since its origins in the 1930s. Those training centers are attended by farmers's children. Those centers use the Alternation Pedagogy and they are increasingly being recognized in the education scenario. They were implemented in Brazil since 1969, the EFAs have given the adolescents and young peasants the opportunity of education, contributing to the social development of those communities. We used data from a mastering research held between 2013 and 2015 at UFRB. The discussion shows a historical construction based on concrete experiences with farmer families in France, Italy and in Brazil, with emphasis on the participation of families. However, there are great challenges to the continuity of EFAs, namely the lack of funding to maintain those schools.

Keywords: Agricultural Family School – Alternation Pedagogy – Field Education.

Resumen

El presente artículo busca discutir la trayectoria histórica de las Escuelas Familias Agrícolas (EFAs), desde su origen en la década de 30. Estos Centros de Formación atienden especialmente a hijos de agricultores familiares, a través de la Pedagogía de la Alternancia y vienen cada vez más siendo reconocidos en el escenario educativa de la Educación del Campo. Implantadas desde 1969 en Brasil, las EFA han logrado la oportunidad de acceder a la educación a adolescentes y jóvenes campesinos, contribuyendo al desarrollo social de las comunidades. Utilizamos datos de investigación realizada entre 2013-2015, durante el curso de Maestría en Educación del Campo, realizado en la UFRB. La discusión evidencia una construcción histórica a partir de experiencias concretas junto a agricultores familiares en Francia, Italia y Brasil, con destaque para el protagonismo de la participación de las familias. Sin embargo, hay desafíos importantes para la continuidad de las EFA, principalmente por la ausencia de financiamiento seguro de esas escuelas.

Palabras claves: Escuela Familia Agrícola - Pedagogía de la Alternancia - Educación del Campo.

1 INTRODUÇÃO

O presente artigo surge a partir de reflexões realizadas durante a constituição da pesquisa de mestrado em educação que está em andamento, quando realizava o levantamento das produções acadêmicas sobre o Projeto Político Pedagógico. Detectamos que a formação na escola se constituíram em uma das abordagens de pesquisa. Com o objetivo de tecer considerações sobre a relação entre a gestão do projeto político pedagógico e a práxis de formação na escola iniciamos essa escrita. Serão usados como referenciais teóricos livros publicados sobre o PPP e análise das produções acadêmico-científica sobre o Projeto Político Pedagógico e a práxis de formação, discutindo os dados sobre a implementação da política pública de gestão que institui o Projeto Político Pedagógico, a fim de apreender em que medida a práxis de formação acontece na escola.

Para alcançar os objetivos da pesquisa, destacamos o diálogo com os autores, para apontar como essa temática tem sido tratada, qual a concepção, quais as condições efetivas do processo de formação, quais as dificuldades e contradições do processo, bem como as discussões sobre os seus limites. A pesquisa será realizada a partir da análise de dissertações de mestrado e teses de doutorado produzidas e divulgada nos banco de dados e nos repositórios de Universidade que possuem consultas pela internet.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

Sem sombra de dúvidas, o Projeto Político Pedagógico existe para garantir o direito de aprendizagem dos estudantes e assim desenvolver suas capacidades de autoconhecimento e autocuidado, o pensamento crítico, a criatividade, o espírito inovador, a abertura às diferenças, a apreciação da diversidade, a sociabilidade, a responsabilidade e a determinação. No entanto, ele também é um instrumento importante para dar sentido ao trabalho dos educadores, aqui se incluem todos os profissionais que trabalham na escola.

A educação é impulsionadora da sociedade contemporânea, se fazendo necessário repensá-la de forma radical, para além ou para mais fundo dos modelos e teorias por que optamos no passado. “Torna-se imperioso repensar a educação nos paradigmas, entendidos estes como pressupostos das estruturas mais gerais e radicais do pensamento e da ação educativa” (Marques, 2000).

Partindo do pressuposto de que a imersão no sentido da práxis de formação pode contribuir na construção de um mundo melhor, mais humano, mais igualitário e com mais alteridade, em que o educando deve ser conduzido à prática da criticidade e seu pensamento deve ser impulsionado ao exercício da ação do pensar, se pensar e pensar no outro, na cultura a qual está inserido. Deste modo a práxis de formação não pode perder o sonho de fazer a transformação para uma vida mais satisfatória e ética. Quem administra o processo ensino-aprendizagem deve conduzir o modo de fazer, impulsionando o desenvolvimento das potencialidades.

O Projeto Político Pedagógico é o instrumento balizador para o fazer educacional e, por consequência, expressa a prática pedagógica da escola, dando direção à gestão e às atividades educacionais, pela explicitação de seu marco referencial, da educação que se deseja promover, do tipo de cidadão que se pretende formar. Constitui-se em um instrumento teórico-metodológico que organiza a ação educacional do cotidiano escolar, de uma forma refletida, sistematizada e orgânica (Vasconcellos, 1995).

O PPP é um projeto elaborado de forma participativa e colaborativa, originado no seio da coletividade docente, funcionários, alunos e pais, que dá uma identidade à instituição educacional. Conforme Veiga afirma (2001, p. 187), “é a configuração da singularidade e da particularidade da instituição educativa”.

A ação do gestor está diretamente atrelada a sua concepção sobre a educação, sobre a gestão escolar e o seu papel profissional na liderança e organização da escola (Luck, 2009). No entanto, essa concepção, por mais consistente, coerente e ampla que seja, de pouco valerá, caso não seja colocada em prática mediante uma ação sistemática, de sentido global, organizada, seguramente direcionada e adequadamente especificada em seus aspectos operacionais. E essas condições somente são garantidas mediante a adoção sistemática de planejamento das ações educacionais em todos os segmentos de trabalho de escola.

3 DIMENSÕES DO PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO E A DIMENSÃO DA PRÁXIS DE FORMAÇÃO

Compreender o caráter político e pedagógico do PPP nos leva a considerar três aspectos: o primeiro, é a função social de educação e de escola em uma sociedade cada vez mais excludente, compreendendo que a educação, como campo de mediações sociais, define-se sempre por seu caráter intencional e político, (Giroux,2003). Pode assim, contraditoriamente, tanto reforçar, manter, reproduzir formas de dominação e de exclusão,

como constitui-se em espaço emancipatório, de construção de um novo projeto social, que atenda as necessidades da grande maioria da população. O segundo, é a necessária organicidade entre o PPP e os anseios da comunidade escolar, implicando a efetiva participação de todos em todos os seus momentos (elaboração, implementação, acompanhamento, avaliação). Nessa perspectiva, o projeto se expressa como uma totalidade (presente-futuro), englobando todas as dimensões da vida escolar; não se reduzindo a uma somatória de planos ou de sugestões, nem a transposição ou cópia de projetos elaborados em outras realidades escolares, não é um documento “esquecido em gavetas”.

É esse o compromisso do PPP com os interesses da escola que materializa seu caráter político e pedagógico, posto que essas duas dimensões são indissociáveis. Assim, é na ação pedagógica da escola que se torna possível a efetivação de práticas sociais emancipatórias, da formação de um sujeito social, crítico, solidário, compromissado, criativo, participativo. É nessa ação que se cumpre, se realiza, a intencionalidade orientadora do projeto construído.

Compreender essa dialética entre o político e o pedagógico torna-se imprescindível para que o PPP não se torne um documento pleno de intenções e vazio de ações, de pouco adianta declarar que a finalidade da escola é “formar um sujeito crítico, criativo, participativo”, ou anunciar sua vinculação às teorias críticas se, nas suas práticas pedagógicas cotidianas, perduram estruturas de poder autoritárias, currículos engessados, experiências culturais empobrecidas. Ao contrário, é desvelando essas condições, afirmando seu caráter político, que a escola, por meio de seu Projeto Político Pedagógico, pode se mobilizar forças para mudanças qualitativas.

Para embasar e avolumar as discussões sobre as relações do PPP com a práxis de formação, foram concatenadas 04 pesquisas acadêmicas que versam sobre a temática relacionadas a seguir:

1 – Na tese intitulada: “*Modelo de (des)(re)construção do Projeto Político Pedagógico através da Gestão Participativa*” (Lima, 2005) objetivou analisar o processo de construção do projeto político-pedagógico nas escolas municipais da região do Alto Vale do Itajaí, identificando os possíveis entraves que dificultam a elaboração, consolidação e execução desse documento. Em seguida foram realizadas as análises e implementação um novo modelo de gerenciamento através das lideranças escolares comprometidas com a construção de um projeto de gestão democrática da escola pública, através da escola de gestores, superando a prerrogativa legal, vindo a ser o documento norteador de uma ação pedagógica definida por concepções filosóficas e metodológicas.

2 - Na dissertação de mestrado intitulada: “*O diretor de escola, o Projeto Político Pedagógico e a formação dos professores em uma escola Municipal de Ensino Fundamental do interior Paulista*” (Tessarín, 2007) versa sobre o diretor de escola como articulador de conhecimento, utilizando como um dos instrumentos o projeto político pedagógico para a formação dos seus professores no cotidiano escolar. O trabalho teve como objetivo proporcionar uma reflexão do papel do diretor, como ele pode organizar o espaço escolar e os tempos destinados à formação, discussões e troca de experiências, a exemplo dos conselhos de classe e série, para gestão de conhecimento e formação docente. Como resultado, o professor foi posicionado como objeto e sujeito da sua formação, tendo como destaque três competências: o saber relacionar e saber relacionar-se, o saber organizar e saber organizar-se e o saber analisar e analisar-se, tendo o diretor de escola efetivamente de papel fundamental neste processo.

3- Já na dissertação de mestrado nomeada: “*Projeto Político Pedagógico: Espaço de (re)construção profissional docente em uma Perspectiva humanizadora*”, (Robaert, 2015) aborda a centralidade do Projeto Político-Pedagógico como grande articulador da cotidianidade escolar, como instrumento da inovação na escola e como um potencial articulador da formação permanente dos professores, através de processos auto(trans)formativos, com o desenvolvimento da instituição educativa. Essa pesquisa, buscou verificar como o PPP das escolas articula a sua cotidianidade e a formação permanente dos professores, tendo por base que essa articulação torna possível o desenvolvimento da profissionalidade docente, através da participação direta dos professores nas discussões acerca das problemáticas da escola e, por consequência, promove o desenvolvimento da instituição educativa. Constatou-se, com a pesquisa, que o PPP não é o articulador dos processos auto(trans)formativos docentes com a cotidianidade da escola e que as políticas públicas para a formação permanente de professores na Rede Municipal de Educação pesquisada têm sido implementadas dentro de uma perspectiva que vê o professor como um executor dessas políticas e não como um autor, perdendo-se um espaço privilegiado de desenvolvimento profissional docente ligado ao desenvolvimento da instituição educativa.

4- Na tese de doutorado intitulada: “*Escola Pública, Currículo e Educação Emancipatória: o projeto político pedagógico como mediação*”, (Dalbério, 2007) o objetivo geral da investigação consistiu em conhecer o que foi/é realizado no cotidiano das escolas do Município de Uberaba-MG, com relação ao *Projeto Político -Pedagógico* e sua interferência na formação dos professores, na gestão democrática, na participação ativa da

comunidade escolar na tomada de decisões e, por último, na conquista da melhoria da qualidade de ensino. Constatou-se pequeno avanço no processo democrático das escolas municipais de Uberaba, entretanto, a participação é ainda muito tímida e incipiente. A comunidade pouco interfere na vida da escola, pois permanece imobilizada, sem consciência democrática e inerte mediante o descaso político quanto à qualidade da educação, que é um direito legal e legítimo. A construção e a experiência do PPP pouco interferiram também na formação dos professores, na melhoria da qualidade de ensino e, portanto, no redimensionamento do Currículo e no alcance de uma escola mais inclusiva.

A prática pedagógica existente nos processos que envolvem o PPP, particularmente a práxis de formação se constitui por meio de ações coletivas, as quais criam possibilidade para a transformação das relações educacionais, do contexto escolar e da constituição dos sujeitos que a integram. A práxis de formação da escola, precisa ser melhor desvelada, ser teorizada como uma dimensão dos processos que englobam a materialização do PPP nos moldes legalmente delineados. Abordar questões discursivas e institucionais específicas em que aprendemos e agimos, elucidar questões relacionadas à possibilidade transformadora da pedagogia do processo que envolve o PPP e a importância de se levantar questões.

A ênfase em conceituar, e descrever o PPP como uma etapa importante da organização da escola, acabou por invisibilizar e/ou descreditar o caráter transformado da práxis de formação da escola como um todo, causando uma redução na importância do processo, focando-se em questões práticas e técnicas, menosprezando a força potencializadora de formação da comunidade escolar. A pedagogia existente no processo precisa ser valorizada como resultado de disputas específicas entre os grupos para nomear a história e a experiência, o conhecimento, e o significado da vida cotidiana em seus termos. Cabe questionar a visão simplificada da dimensão pedagógica existentes nos processos que envolvem o PPP e ao papel que a pedagogia do processo desempenha em educar a comunidade escolar a respeito daquilo que a educação pública deveria realizar em uma democracia, bem como o porque de grande parte das instituições escolares fracassam nas suas experiências com o PPP.

Priva-se do caráter produtivo da pedagogia do processo e das condições institucionais que impedem a capacidade da escola de desenvolver um entendimento maior dessa pedagogia, como uma luta pela formação de identidades e de intervenção política, que não se pode escapar ao seu papel de criar espaços que possam empoderar ou desempoderar os estudantes e as práticas pedagógicas educacionais. Pensar no PPP concebido, percebido e

vivido com um processo desencadeador das noções de protagonismo, inovação, compromisso e educação.

Assim a necessidade de criar condições para que ocorram transformações na constituição dos sujeitos por meio da apropriação do conhecimento mediado na escola, com base nos processos que envolvem o PPP, determinando também o motivo que suscitam mudanças produtivas nas ações da atividade de ensino e aprendizagem. Este movimento tem como finalidade de criar condições para que os gestores escolares, na gestão do PPP, conduzam a formação dos sujeitos individuais, apropriando-se da produção cultural e educativa elaborada durante o processo do PPP, e de humanização, uma vez que, o contexto escolar é a dimensão particular que articula ações entre a dimensão singular, própria dos sujeitos individuais e a dimensão universal, como potencial do gênero humano.

4 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Utilizamos a pesquisa bibliográfica em publicações e textos científicos que versam sobre Projeto Político Pedagógico e a práxis de formação, objetivando reunir dados que sirvam de base para análise, visando propor discussões e conclusões. O trabalho é desenvolvido a partir de material elaborado a exemplo de dissertações de mestrado e teses de doutorado. Nesta perspectiva, foram utilizados nas seguintes etapas:

1ª Etapa – Fontes

Inicialmente descreveremos as fontes que proporcionaram respostas adequadas ao panorama proposto:

- a) Foram utilizados livros que discutem temáticas sobre, políticas públicas de gestão em educação, projeto político pedagógico.
- b) Documentos Nacionais oficiais que instituíram a base legal para a política que institui o Projeto Político Pedagógico, parte do objeto dessa pesquisa.

Para a seleção das fontes, foram consideradas como critério de inclusão as bibliografias que abordam o arcabouço teórico que respalda a temática pesquisada.

2ª Etapa – Coleta de Dados

A coleta de dados seguiu a seguinte premissa:

- a) Leitura Exploratória de todo o material selecionado (leitura rápida que objetiva verificar se a obra consultada é de interesse para o trabalho);

- b) Leitura Seletiva (leitura mais aprofundada das partes que realmente interessam);
- c) Registro das informações extraídas das fontes.

3ª Etapa - Análise e Interpretação dos Resultados

Nesta Etapa foi realizada uma leitura analítica com a finalidade de ordenar e resumir as informações contidas nas fontes, de forma que estas possibilitassem a obtenção de respostas ao problema da pesquisa.

4ª Etapa - Discussão dos Resultados

As categorias que emergiram da etapa anterior foram analisadas e discutidas a partir do referencial teórico relativo à temática do estudo.

5 DISCUSSÕES E RESULTADOS

A atividade gestora é aquela incumbida de orientar, harmonizar e coordenar o trabalho de um grupo, por intermédio de métodos, de acordo com o sistema ou contexto em que se insere (Luck, 2009). O significado de gestionar já traz em si certa complexidade que difere em muito de outras funções, pela diversidade de relações que envolvem. Isso sem considerar essa atividade, que é exercida no espaço escolar, no qual os grupos se caracterizam pela diversidade, os tempos entrecortados pelas rotinas de aulas, as interações são múltiplas. O tempo dessas interações é exíguo e que essa complexidade assume vários níveis muito mais elevados e precisam ser considerados quando se discute a atividade gestora.

A gestão escolar tem como foco de atuação: a mobilização, a organização e a articulação das condições materiais e humanas para garantir o avanço dos processos sócio educacionais, priorizando o conhecimento e as relações internas e externas da escola, buscando um ambiente de conhecimento, de curiosidade em relação ao mundo, para que os professores possam perceber o conhecimento que circula na sociedade e o coloquem dentro da escola, interagindo com a sociedade, exercendo o papel da escola na formação holística do aluno. Um importante elemento a ser considerado são as novas demandas que a sociedade atual traz para o gestor. O gestor escolar deve estabelecer uma relação dialógica com o Sistema Municipal e sua equipe, e a família deve ser vista como o maior interessado no sucesso dos alunos.

Planejar constitui-se em um processo imprescindível em todos os setores da atividade educacional. É uma decorrência das condições associadas à complexidade da educação e da necessidade de sua organização, assim como das intenções de promover mudança de condições existentes e de produção de novas situações, de forma consistente (Luck, 2009). O planejamento educacional surgiu como necessidade e método da administração para o enfrentamento organizado dos desafios que demandam a intervenção humana.

Planejar a educação e a sua gestão implica em delinear e tornar clara e entendida em seus desdobramentos, a sua intenção, os seus rumos, os seus objetivos, a sua abrangência e as perspectivas de sua atuação, além de organizar, de forma articulada, todos os aspectos necessários para a sua efetivação. Para tanto, o planejamento envolve, antes de tudo, uma visão global e abrangente sobre a natureza da Educação, da gestão escolar e suas possibilidades de ação.

O conhecimento construído na troca e na participação constitui-se um grande valor estratégico para o desenvolvimento da sociedade e condição importante na qualidade da vida das pessoas. Um gestor comprometido, parceiro da construção das políticas, poderá ajudar a escola a cumprir sua vocação e sua função social. O Projeto Político Pedagógico tem como foco os estudantes, a sua formação e aprendizagem e a organização do processo pedagógico para promover essa formação e aprendizagem. Em vista disso, ele engloba o planejamento curricular, isto é, o conjunto das experiências a serem promovidas pela escola para promover a formação e aprendizagem dos estudantes.

Importante também que se consolidar a participação da comunidade como co-gestora, através dos conselhos escolares e da comunidade escolar na construção do projeto político pedagógico, na gestão financeira dos recursos da escola, e na definição das relações da escola com seus estudantes, e com a própria comunidade.

Um projeto pedagógico para um mundo em constante transformação pressupõe o fortalecimento interior das instituições através principalmente da formação continuada dos profissionais da educação para que se estabeleça um tipo de saber que une o mundo interno com o externo. Isso é importante para que o professor e o educando possam preparar-se a aceitar as mudanças, sendo críticos e agentes de transformação social e assim fortalecendo a vontade de buscar alternativas para a criação e a concretização de um projeto que vai além das gavetas escolares.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Abordamos a temática do Projeto Político-Pedagógico dando ênfase nos seus preceitos legais, seus conceitos, e seu propósito formador e transformador das formas de se estruturar os princípios históricos e filosóficos, dificuldades de efetivação, importância e finalidade, como também as contradições e os limites que o circundam.

A finalidade da escola é assegurar a educação do homem por meio do processo formativo, e toda aprendizagem escolar deve tender a uma educação global do homem. Com o projeto de escola, pretende-se dar coerência às políticas localmente implantadas, suscitar o dinamismo da equipe pedagógicas com problemas de consenso, para combater o fracasso escolar e inserir as crianças e jovens em seus papéis de futuros adultos.

Na relação do PPP com a práxis de formação, pesquisas apontam que para o processo de construção, deveria haver mais estudo, debate, discussões sobre os problemas, busca coletiva de soluções, como um veículo de divulgação de informações, e oportunidade de trocas de experiências, entretanto, esta ação ainda permanece desvinculada da prática. Tem se perdido oportunidade da “formação em serviço”, da reflexão sobre a prática, mediante a discussão dos problemas reais da escola, de quais são as suas necessidades, da importante troca de experiências entre os pares e a busca coletiva de soluções para os problemas comuns.

O projeto político-pedagógico deve ser a ponte que liga a ação que se faz e a ação que se pretende fazer, sempre fundamentado no saber teórico, discutido, estudado e apreendido pelos sujeitos do processo educacional. Porém, essa ação não pode ser qualquer uma, para não se definir qualquer finalidade e deve-se saber que em qualquer situação, especialmente na situação educacional, não se parte de uma realidade qualquer.

O projeto Político Pedagógico é um desafio ideológico que ao invés de significar um estado futuro, ele simboliza em sua verbalização, um lugar a defender. Para (Hetkowsiki, 2004) se a praxis é a esfera do ser humano e se ela revela o segredo do homem enquanto ser autocriativo, significa que imprime aos sujeitos, a partir da superação dicotômica entre teoria e prática, ou da priorização de uma sobre a outra, possibilidades de (re)criar e (re)construir a realidade humano-social, capaz de gerar novos significados à existência humana.

Para ser operatório, o projeto político pedagógico deve estabelecer indicadores de sua práxis de formação: não somente indicadores terminais referentes a objetivos fixados previamente, mas também indicadores de caminho ligados ao próprio processo do projeto,

através das perdas e dos revezes sofridos durante a peregrinação em relação aos ganhos obtidos.

Compete a gestão do projeto político pedagógico refletir, incluir, ressignificar de que maneira a práxis de formação estrutura a experiência da comunidade escola e a vida cotidiana, bem como a relação entre as estratégias pedagógicas de negociação e de tradução.

Referências

DALBERIO, Maria Célia Borges. **Escola Pública e Currículo Emancipadora: o projeto político-pedagógico como mediação**. - São Paulo: PUC, 2007.

FREIRE, PAULO. **Pedagogia da Autonomia**: Ed. Paz e Terra, 2001

GIROUX, Henry A. **Atos Impuros: A prática política dos estudos culturais** – Porto Alegre : Artmed, 2003.

HETKOWSKI, TÂNIA. **Políticas Públicas: Tecnologias da Informação e Comunicação e Novas Práticas Pedagógicas**, Faced, Salvador, 2004.

HERNÁNDEZ SAMPIERI, Roberto. **Metodologia de pesquisa**. 5.ed. – Porto Alegre: Penso, 2013.

LIMA, Patrícia Rosa Traple. **Modelo de (des)(re) construção do Projeto político Pedagógico através da Gestão Participativa** – Florianópolis: UFSCar, 2005.

LÜCK, Heloisa. **Dimensões da Gestão escolar e suas competências**. Curitiba: Positivo, 2009.

_____. **Concepções e processos democráticos de gestão educacional**. 9. Ed – Petrópole, RJ : Vozes, 2013. Série: Cadernos de Gestão.

_____. **A Gestão Participativa na escola**. 11. Ed.- Petrópolis, RJ : Vozes, 2013. Séries Cadernos de Gestão.

MARQUES, Mário. **A educação no limiar do terceiro milênio, exigente de outro paradigma**: Contexto e Educação, Ano 15, nº 59. Ed. Unijui, 2000.

MORIN, Edgar. **Educação e complexidade: Os sete saberes e outros ensaios**. 4- ed São Paulo: Cortex: 2007.

_____. **Os sete saberes necessários à educação do futuro** – São Paulo: Cortez; Brasília, DF: Unesco, 2000.

ROBAERT, Samuel. **Projeto Político Pedagógico: espaço de (re)construção profissional docente em uma perspectiva humanizadora**. - Santa Maria: UFSM, 2015.

TESSARIN, Marcia Maria de Oliveira. **O diretor de escola, o projeto político-pedagógico e a formação de professores em uma escola municipal de ensino fundamental do interior paulista.** - São Carlos: UFSCar, 2007.

VASCONCELLOS, C.S. **Planejamento:** plano de ensino-aprendizagem e projeto educativo. São Paulo: Libertat, 1995.

VEIGA, I. P.^a (org). **Projeto político pedagógico da escola:** uma construção possível. Campinas: Papirus, 1995.

EDUCAÇÃO E PARTICIPAÇÃO: TENDÊNCIAS E CAMINHOS PARA UMA GESTÃO DEMOCRÁTICA

Nadja da Cruz Silva¹

RESUMO:

O trabalho versa sobre os estudos das ações democráticas e participativas no contexto social e político na contemporaneidade. Analisa os processos políticos e históricos da democratização da escola no Brasil. E aliada à democratização do ensino a importância de novos modelos e configurações de gestão democrática e participativa. Possibilitando traçar caminhos para autonomia das questões pedagógica, autogestão e a elaboração de políticas públicas voltadas para a democratização do acesso e permanência da educação escolar.

Palavras-chave: democracia, participação e pedagógico.

ABSTRACT:

The paper focuses on the studies of democratic and participatory actions in the social and political context in the contemporary. It analyzes the political and historical processes of the democratization of the school in Brazil. And together with the democratization of teaching, the importance of new models and configurations of democratic and participatory management. Making it possible to trace the autonomy of pedagogical questions, self-management and the elaboration of public policies aimed at the democratization of access and permanence of school education.

Keywords: democracy, participation and pedagogy.

INTRODUÇÃO:

O presente estudo visa refletir sobre os processos democráticos e participativos delineados na educação brasileira. Partindo do princípio de que a participação é um importante elemento para o processo democrático da educação tanto no âmbito escolar formal, não formal como para o fortalecimento e elaboração das políticas públicas voltadas para a educação.

¹ Professora da Educação Básica. Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal da Bahia. Especialista em Gestão e Desenvolvimento de Pessoas. Mestranda em Educação pela Universidade do Estado da Bahia/ Programa de Educação e Contemporaneidade – PPGeduc. Linha de Pesquisa III: Educação, Gestão e Desenvolvimento Local Sustentável. Vinculada ao grupo de Pesquisa: Teoria Social e Projeto Político Pedagógico sob a orientação do professor Dr. Eduardo José Fernandes Nunes.

E-mail: nadjacruzsilva@yahoo.com.br

Analisa os traços históricos dos processos democráticos no contexto político do nosso país. Partindo das lutas reivindicatórias, dos espaços de educação não formal até chegar ao ambiente escolar, no espaço de diálogo, luta e reflexão igualmente importante quanto os outros espaços. Tratar do princípio participativo na educação é considerar que o exercício da democracia inicia-se, aprende-se e vivencia-se nos processos educativos, no cotidiano e vivência da escola.

Compreender que as lutas reivindicatórias contribuíram para a construção da nova LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) 9394 de 1996, sobretudo no seu artigo 14 que revela uma nova forma de enxergar os processos democráticos dentro do espaço escolar. A abertura para uma gestão democrática, eleições para gestores escolares, formação e estruturação dos conselhos escolares indicam iniciativas importantes para democratização da educação no país e para a valorização da participação nas estruturas macro e micro da educação nacional.

Art. 14º. Os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios:

I - participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola;

II - participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes.

A participação e o envolvimento de toda a equipe escolar e da comunidade constituem-se enquanto elemento fundamental para minimizar o exercício do poder de forma autoritária e repressiva. Participar, portanto assume uma conotação de questionamento e inquietação frente às ações do poder no ambiente escolar.

Pensar em alternativas de fortalecimento da gestão democrática através da autonomia dos sujeitos, da participação e de práticas de autogestão é um dos caminhos para estruturação da gestão democrática no espaço escolar e para o distanciamento das relações de poder autoritárias. Como afirma Girox (2003) a democracia é um princípio definidor da educação e da vida cotidiana. E para que esta ideia consolide-se nas diversas estruturas sociais é preciso o diálogo, através da valorização do ensino público e construir uma cidadania ativa e crítica.

ESCOLA E DEMOCRACIA:

A estruturação em sistemas de ensino da educação brasileira surge em meados do século XIX com o intuito de atender a nova classe econômica que acabara de surgir. A

estrutura de ensino passava-se por reformulações para atender esta nova classe econômica e social que constituía-se e visava a formação de pessoas que fossem ocupar postos de trabalho socialmente legitimados pela sociedade como sendo de comando e chefia. E para isto, a escola precisava ser pensada e construída em uma perspectiva diferente. Uma perspectiva para preencher postos de trabalhos diferenciados, entre quem realiza atividades intelectuais e manuais.

Nesse sentido, advogar escola para todos correspondia ao interesse da burguesia, porque era importante uma ordem democrática consolidada e correspondia também ao interesse do operário, proletário, porque para ele era importante participar do processo político, participar das decisões. (SAVIANI, 2009, p.48)

A influência das teorias crítico- produtivistas permitiram a criação de um sistema educacional nacional para atender os interesses da nova classe (burguesia) que se formava. A escola é um dos espaços por onde a ideologia dominante do sistema capitalista consolidaria o seu discurso. E onde acontecia a distinção entre o formar e o profissionalizar, a educação direcionada para a elite e a educação voltada para as classes operarias.

O pensamento democrático da educação validou uma escola mais acessível as classes populares e ensaiou uma maior atuação no que diz respeito a participação dos sujeitos no processo político e democrático. Esses ideais inspiraram os princípios de uma escola democrática e aberta.

A construção de espaços democráticos dentro da escolar constitui-se um grande desafio, pois requer intervir nas estruturas de poder já enraizadas no contexto da escola. A formação de escolas essencialmente democrática e participativa de acordo APPLE (1997) significa que essas escolas serão geridas por Comitês, conselhos e outros grupos que tomam decisões no âmbito da escola incluem não apenas educadores profissionais, mas também os jovens, seus pais e outros membros da comunidade escolar, através de um planejamento cooperativo.

PROCESSOS PARTICIPATIVOS NO BRASIL:

O processo de participação ao longo da história do Brasil se deu de forma tolhida e fragmentada. Isto, devido a uma herança clientelista, pautada em privilégios de classe, econômicos e políticos. Assim, os processos de participação e decisões estavam concentrados nas mãos de uma minoria dominante e as tentativas de participação popular em vários momentos foram sucumbidas e/ou abafadas por uma atitude de tutela por parte do Estado.

Em parte é possível se afirmar que a elaboração da constituição de 1988 configurou-se como uma transição entre a saída de um período ditatorial e o início de uma participação mais aberta às camadas populares. Mas esse processo de abertura democrática do país, foi complexo, não foi algo tranquilo e harmônico foram necessárias diversas formas de manifestações populares tais como: passeatas, protestos e assembleias, até se colocar tais ações no âmbito legal para os direitos e deveres do cidadão, principalmente a conquista do direito de participar e opinar, ou pelo menos, expressar as insatisfações da população. É preciso também compreender que a consciência de que participar é importante para o processo democrático do país é algo que deve ser construído e discutido nos diversos espaços sociais, sejam eles formais ou não formais.

No âmbito social brasileiro é marcante a presença de um contexto histórico-social caracterizado pelo exercício do poder de forma autoritária, clientelista e pouco participativa é cada vez mais difícil fomentar práticas democráticas e posicionar-se de forma participativa no exercício do poder. É imprescindível que possamos inserir noções de descentralização e participação cidadã nos diversos espaços de sociabilidade. Isto, porque a sociedade organizada ou não clama por uma democracia não apenas representativa, em que as decisões são tomadas por poucos sobre o destino do coletivo, mas que o processo democrático possa ser autônomo e de fato participativo.

A dificuldade em construir uma participação efetiva consiste em experiências históricas pautadas em valores autoritários aliados a falta de uma conscientização política. Temos arraigado na nossa história do ponto de vista econômico, social, político e cultura brasileira uma herança clientelista baseada no autoritarismo e na delegação de poder; o que facilita a alienação e a acomodação.

É importante destacar que os diferentes interesses sociais nem sempre são convergentes com os interesses da coletividade, esse conflito de interesses pode resultar no enfraquecimento do processo de participação social. Para Bordenave (1994, p.41) “a participação não pode ser igualitária e democrática quando a estrutura de poder concentra as decisões numa elite minoritária”. Assim, é evidente que quando as estruturas de poder das classes dirigentes e seus privilégios estão ameaçados as questões que dizem respeito à coletividade são colocadas em segundo plano ou descartadas.

Para Peruzzo (1998, p.78-79) a participação coloca-se em três modalidades de ação coletiva que são: participação passiva, participação controlada e participação-poder. O primeiro tipo de participação ocorre quando o indivíduo delega a outra pessoa o poder de decisão ou escolha, o que de acordo com a autora favorece que as decisões sejam

verticalizadas de cima para baixo. Em seguida a participação controlada é concedida de cima para baixo e controlada com base em algumas restrições, é caracterizada pela limitação ao realizar determinada ação, ou seja, só é possível quando as instâncias detentoras do poder permitem. Já na participação controlada manipulável a legitimação do poder ocorre de forma velada a fim de adequar aos interesses de quem detém o poder. No terceiro tipo, participação- poder é constituído de elementos que favorecem a participação democrática, ativa e autônoma em que o exercício do poder é compartilhado e tem como expressões a co-gestão e a autogestão.

No interior das práticas participativas estão implícitas e explícitas diversas manifestações de poder, que varia de uma participação tutelada e fragmentada a efetivas práticas de participação. Para Ammann (2009, p.12) a classe dominante exerce seu poder no seio das classes subordinadas, sob duas formas, através do consenso e hegemonia no nível da sociedade civil e sob a forma de ditadura na sociedade política, decorrente da manifestação dos diversos tipos de poder que ocorre no meio social. Contudo, o exercício do poder e da dominação do sujeito, nem sempre ocorre através da coerção, mas sim através do consenso e da legitimação das ações do outro.

Paro (2008) conceitua poder destacando que o mesmo possui diferenciados usos. Dentre esses o autor vai ater-se aquele que supõe o ser humano como sujeito. E a esse respeito o poder pode ser visto sob duas perspectivas: “o poder como capacidade de agir sobre as coisas e o poder como capacidade de determinar o comportamento do outro” (Paro, 2008, p.32). O exercício do poder depende da aceitação do indivíduo ou grupo para se concretizar.

No que tange a participação popular inserida no contexto dos movimentos sociais Gohn (2004) afirma que com o fim do regime militar, a partir de 1985, passa existir uma maior abertura dos canais de participação, abertura política e um redirecionamento do significado de sociedade civil, assim como o destaque dos movimentos sociais populares urbanos e os novos atores sociais na luta pelos direitos sociais e culturais modernos. No que diz respeito ao processo de participação no Brasil é importante destacar que a década de 90 foi marcada por vários debates e mobilizações em torno da conquista da cidadania o que deu espaço a um novo desenho dos movimentos sociais. Já os movimentos populares de bairro retraem-se, ganham destaque as organizações comprometidas com questões mais amplas. E as questões básicas defendidas pelos movimentos de bairro ficam em áreas delimitadas e restritas a vida cotidiana.

A instituição escolar no contexto atual precisa adotar uma cultura participativa e uma atuação cidadã frente aos desafios da sociedade contemporânea a fim de contribuir para a redução das desigualdades e democratizar as relações de poder nos diversos espaços. E inserir nos currículos escolares uma aprendizagem pautada na participação dos sujeitos, buscando potencializar a atuação da comunidade escolar e local.

EDUCAÇÃO E PARTICIPAÇÃO:

A participação é um dos vieses para traçar o percurso de uma gestão democrática seja no contexto educacional ou escolar. A ideia de participação vem aliada ao processo de democratização da educação pública no Brasil. No início da década de 80 começou o movimento de mudança na forma de gerir as escolas públicas no país. Isto associada a ideia de eficiência e qualidade da educação pública. O movimento de reorganização da gestão escolar no Brasil congrega três vertentes que são: participação da comunidade escolar na seleção dos gestores da escola; criação de um colegiado/conselho escolar que tenha autoridades deliberativas, repasse de recursos financeiros às escolas e conseqüentemente maior autonomia. (LÜCK. et al. 2012)

O processo de participação constitui-se um princípio importante no espaço escolar, sobretudo no delineamento da gestão democrática. O conceito de participação precisa ter o seu sentido ressignificado a partir do momento em que os sujeitos atribuem sentido ao ato de participar, nos diversos espaços que ocupam. O que revela uma gradativa aproximação entre o que está redigido nos dispositivos legais sobre participação e a sua prática ativa e efetiva.

Compreender a escola como espaço de construção participativa e colaborativa é a abarcar a ideia do princípio de uma gestão participativa pautada no compartilhamento do poder e autonomia dos sujeitos. O que é traduzido em maior qualidade pedagógica, comprometimento da comunidade escolar e local.

Para Demo (1996) a participação é considerada uma conquista e configura-se como uma constante busca, é processo, portanto não pode ser entendida como concessão, nem ter seu espaço delimitado, mas é resultado de uma tomada de consciência e de suas condições enquanto sujeito do tecido social. A participação por sua vez revela outras formas de poder que podem ser partilhados, ou seja, com características democráticas, participativa e de autonomia ou pode revelar-se com características autoritárias e controladoras. O autor chama a atenção para as supostas aberturas dos canais de participação oferecidos pelo

governo, e afirma que na realidade é mais um elemento para camuflar as ideologias dominantes e suas formas de exercício do poder, assim:

[...] quem acredita em participação, estabelece uma disputa com o poder. Trata-se de reduzir a repressão e não de montar a quimera de um mundo naturalmente participativo. Assim, para realizar participação, é preciso encarar o poder de frente, partir dele, e, então, abrir os espaços de participação, numa construção arduamente levantada, centímetro por centímetro, para que não se recue nenhum centímetro. Participação, por conseguinte, não é ausência, superação, eliminação do poder, mas *outra forma do poder* (grifo do autor). (DEMO, 1996, p.20).

Paro (2008) destaca a possibilidade da constituição de sujeitos livres e uma educação com vista a evidenciar práticas democráticas. A orientação pedagógica tradicional que costuma nortear as escolas brasileiras resiste ou desconhece a ideia dos alunos serem detentores do poder. Ignora-se o processo de interação dos sujeitos e visualizam o processo pedagógico como uma mão única que vai do professor que ensina para o aluno que aprende passivamente. Por outro lado, o professor manifesta o seu poder no sentido de mudar comportamentos e no exercício de sua função.

A escola que não prevalece à formação de sujeitos autônomos e independentes contribui para o fortalecimento de uma cultura da acomodação e passividade, em que aluno ‘obediente’ é o que aceita as determinações do professor sem questionar e encara a dominação dos indivíduos como algo natural. O trabalho individualizado cuja finalidade é preparar os indivíduos para o mercado de trabalho reforça o egocentrismo e favorece um clima de disputa. O que contribui para acirrar as relações de poder na comunidade escolar.

Para Jacobi, 2000, a participação deve ser compreendida como um fator essencial para o processo de democratização do poder público e constitui-se como um espaço vital para o fortalecimento de uma cidadania ativa e para o processo de democratização. As práticas participativas trazem a tona uma maior conscientização da cidadania ativa e sua interação na sociedade civil.

Levar a cultura da participação para o ambiente escolar não é uma atividade tranquila e de fácil implementação. Incentivarem os sujeitos a participarem significa uma disputa direta com o poder, ainda que os documentos de legitimação legal da educação brasileira como na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) reafirmem a importância da construção de espaços participativos e de autonomia pedagógica e financeira nas modalidades de ensino ainda presenciamos experiências de ações truculentas de autoritarismo. Uma vez que o compartilhamento do poder ainda é muito limitado e restrito, sair

deste lugar de comodismo e passar a ter uma participação atuante nos locais que ocupam é algo que é construído e trabalhado paulatinamente.

AUTOGESTÃO:

De acordo com as descrições de modalidades de participação apresentadas por Peruzzo (1998) a autogestão enquadra-se como uma das expressões do poder-participação que é uma modalidade de participação constituída com base em processos que favorecem ações democráticas, ativas e autônomas, propiciando o crescimento dos sujeitos. A autogestão está relacionada a participação direta da população nas estruturas do poder e nos espaços de atuação, refere-se a tomada de decisões e a interferência direta de situações de ordem social, política, econômica e cultural. Quando as decisões para a resolução de questões são delegadas as pessoas escolhidas são “responsáveis perante seu eleitorado, demissíveis, sujeitos à retroatividade e sem privilégios (p.84)”. Na perspectiva da autogestão não se resume em deixar as deliberações para outras pessoas resolverem, é delegar a pessoas que tenham compromisso com a coletividade.

Enfim, autogestão não deve ser confundida com formas que não possibilitem o autogoverno ou a participação efetiva de todos, diretamente ou por meio de delegados representativos nos diversos níveis de decisões. Ao que tudo indica, ela, em sua plenitude, relaciona-se com a mais profunda utopia de igualdade, liberdade e desalienação, como uma fonte alternativa na busca de uma nova sociedade e de um novo homem. (PERUZZO, 1998, p. 86)

Pensar nos mais altos níveis de participação é pensar na autogestão em que as decisões são compartilhadas mediante os mecanismos de codecisão e colegialidade. E entre as formas colegiadas de se tomar decisão estão os comitês e os conselhos. É a experiência da efetiva autonomia, onde os sujeitos organizam e decidem suas vidas de acordo com as demandas e necessidades do grupo e a distância entre administrador e administrados vão atenuando.

Bordenave (1994) identifica a autogestão como um dos mais altos níveis da participação no contexto social, em que o controle das atividades e ações do grupo é mantido pelo próprio grupo de forma genuinamente coletiva. E os membros do grupo passam de uma posição de receptores de informações ou apenas consultados para serem gestores autônomos das decisões do grupo, responsáveis pelo desenvolvimento de suas ações. Ainda de acordo

com o autor a democracia participativa promove a subida da população a níveis elevados de participação e tomada de decisões.

A tentativa de trazer experiências autogestionárias para a educação configura-se como uma grande oportunidade de repensarmos os modelos de gestão educacional presentes na educação brasileira na contemporaneidade. É pensar uma gestão com mais autonomia, envolvendo os sujeitos que fazem parte do processo pedagógico escolar. A prática e o exercício constantes de elementos democráticos e de maior autonomia das questões educacionais configuram-se passos iniciais de uma autogestão pedagógica, em que a condução das questões pedagógicas gira em torno dos sujeitos que fazem e vivem o ambiente escolar e da educação. Centrar a ação pedagógica nos sujeitos e não em resultados voltados para o preenchimento de números das instituições burocráticas da educação.

As práticas educativas autogestionárias podem ser perpetradas em vários espaços do ambiente escolar, desde que estejam inseridas em um grupo que tenha um entendimento e uma concepção ampliada de autogestão. Também ser praticada no exercício da sala de aula, nas lutas reivindicatórias por melhores condições de trabalho. Está atento para as transformações que cada sujeito pode realizar com a sua ação no seu ambiente de atuação profissional.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em meio ao contexto atual marcado por tantas incertezas, angústias e efemeridades, marcas presentes no contexto da pós-modernidade. Persistimos com a ideia de que a escola é construída e reconstruída do ponto de vista ideológico e político pelos sujeitos que nela vivenciam o seu cotidiano. E os sujeitos que vivenciam este espaço possam contribuir na transformação do ambiente escolar e pensar que cada atitude, ação ou iniciativa pode convergir para uma práxis pedagógica democrática e transformadora.

Possibilitar a autonomia das pessoas, valorizando a sua prática, a importância do diálogo e de uma compreensão ampla das dimensões pedagógicas, políticas e culturais presentes na dinâmica pedagógica dos espaços de educação.

De acordo com Apple (1997) a democracia é o princípio fundamental da relação política e social. E à medida que usamos para avaliar o progresso político de outros países. A palavra democracia foi usada em muitos momentos e continua sendo usada como manobra política e militar. O conceito de democracia na sociedade atual tem sido um tanto ambíguo,

pois ao mesmo tempo que defende direitos civis, eleitorais também e usada para favorecer a economia de livre mercado. Que claramente tende a beneficiar a classe hegemônica.

Exercer a democracia muitas vezes envolve tensões e contradições. A participação democrática na tomada de decisões, por exemplo, abre possibilidades para ideias antidemocráticas. Mas a vida democrática equivale sempre a lutar e que possamos pensar e construir escolas com ideais democráticos, idealizadas e geridas pela comunidade escolar, autônoma e cooperativa.

É preciso ampliar os olhares frente ao desafio de gerir as escolas pautadas em práticas democráticas augestionárias. Com uma preocupação mais voltada para a comunidade escolar e para uma práxis pedagógica transformadora. Descentralizando-se dos sistemas macro de educação, que de forma geral preocupam-se mais números frios do que com a dimensão humana dos sujeitos.

Expressões de um trabalho democrático e participativo no contexto do espaço escolar é a construção e reconstrução do projeto político pedagógico, documento que direciona e revela a identidade da escola, seu direcionamento político e ideológico.

As formações desses espaços democráticos dependem de um trabalho de formação e política e conscientização dos sujeitos que fazem parte do ambiente escolar. As relações democráticas dentro destes espaços perpassam por relações de poder que nem sempre convergem para os interesses do coletivo. O que pode ocasionar o enfraquecimento do processo participativo dos sujeitos. Para Bodernave (1994) a participação não pode ser igualitária e democrática quando a estrutura de poder concentra as decisões numa elite minoritária.

REFERÊNCIAS:

APPLE, Michael W; BEANE, James (orgs) **Escolas democráticas**. São Paulo: Cortez, 1997.

AMMANN, Safira Bezerra. **Ideologia do desenvolvimento de comunidade no Brasil**. 11. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf> acessado em 15 de Dezembro de 2017.

BORDENAVE, Juan E.Díaz. **O que é participação**. 8. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.

DEMO, Pedro. **Participação é conquista**: noções de política social participativa. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1996.

GIROUX, Henry A. **Atos impuros**: a prática dos estudos culturais. Porto Alegre: Artemed, 2003.

GOHN, Maria da Glória. **Empoderamento e participação da comunidade em políticas sociais**. Saúde soc. vol.13 no. 2 São Paulo Maio/Agosto. 2004.

JACOBI, P. R. Educação, ampliação da cidadania e participação. **Educação e Pesquisa**. Vol.26 no.2 São Paulo Julho/Dezembro.2000

PARO, Vitor Henrique, **Educação como exercício de poder**: crítica ao senso comum em educação. São Paulo: Cortez, 2010.

PERUZZO, Cecília Maria Krohling. **Comunicação nos movimentos sociais populares**: a participação na construção da cidadania. Rio de Janeiro: Vozes,1998.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. 41. ed. São Paulo: Autores associados, 2009.

A ARTE CIRCENSE COMO INSTRUMENTO EDUCACIONAL NO MEIO RURAL: RELATO DE UMA EXPERIÊNCIA

Edilene Jesus Souza Santana Souza¹
Reinaldo Alves de Santana²

RESUMO

Reconhecer a especificidade da Educação do Campo é buscar equacionar o direito para os sujeitos que vivem nesses espaços, superando o olhar estereotipado e estabelecendo novos caminhos para construção de uma educação que respeite os povos do campo. Nessa perspectiva, este trabalho evidencia as enriquecedoras experiências que nasceram do projeto: “Iniciação às Artes Circenses”, que foi realizado no Circo Rural Picolino localizado na Fazenda Sete Brejos, no município de Jiquiriçá – Bahia. Tal projeto foi realizado com 40 crianças e adolescentes com faixa etária entre 07 a 17 anos, objetivando tanto a valorização do campo como espaço cultural quanto da arte circense como ferramenta educacional. Desse modo, foram desenvolvidas diversas atividades que englobaram elementos circenses, teatro, dança e oficinas pedagógicas, objetivando conhecer a história do município, proporcionando a montagem de um espetáculo como resultado dos trabalhos desenvolvidos ao longo do projeto. Para verificação da eficácia de tais atividades entrevistamos 10 (dez) participantes do projeto, cujos resultados apontaram a relevância do desenvolvimento da arte circense como elemento pedagógico para o trabalho com os estudantes do campo, bem como o impacto disso na vida social destes. O projeto em questão, portanto, deixa claro a importância que uma determinada cultura, no caso a circense, propicia enquanto atividade lúdica pedagógica no processo de ensino aprendizagem, bem como a autoestima e melhoria da convivência das crianças e jovens do campo a partir da manifestação e valorização de suas ruralidades.

Palavras-Chave: Circo Social; Educação do Campo; Identidade cultural (ruralidades).

Abstract:

To recognize the specificity of the Field Education is to seek to equate the right for the subjects living in these spaces, overcoming the stereotyped look and establishing new ways to construct an education that respects the peoples of the countryside. From this perspective, this work shows the enriching experiences that emerged from the project: "Initiation to Circense Arts", which was held at Circo Rural Picolino located at Fazenda Sete Brejos, in the municipality of Jiquiriçá - Bahia. This project was carried out with 40 children and adolescents aged between 7 and 17 years, aiming at both the valorization of the field as a

¹ Pós-graduanda em Educação do Campo pelo Instituto Federal Baiano. Especialista em Alfabetização e Letramento (FACE). Graduação em Pedagogia pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Professora da Educação Básica. E-mail: ennaurbana@hotmail.com

² Mestre em Educação - PPGED, pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia - U (UESB). Membro do Grupo de Pesquisa Linguagem e Educação – GPLED/UESB. Especialista em Gestão Escolar (INTA) Graduado em Letras Vernáculas (UESB). Professor da Educação Básica. E-mail: reisan@bol.com.br

cultural space and circus art as an educational tool. In this way, several activities were developed that included circus elements, theater, dance and pedagogical workshops, aiming to know the history of the municipality, providing the assembly of a show as a result of the works developed throughout the project. In order to verify the effectiveness of these activities we interviewed 10 (ten) project participants, whose results pointed out the relevance of the development of circus art as a pedagogical element for the work with the students of the field, as well as the impact of this on their social life. The project in question, therefore, makes clear the importance that a certain culture, in the circus case, provides as a pedagogical playful activity in the teaching learning process, as well as the self-esteem and improvement of the coexistence of the children and youth of the field from the manifestation and valorization of their ruralities.

Keywords: Social Circus; Field Education; Cultural identity (ruralities).

INTRODUÇÃO

Construir um novo olhar acerca da Educação do Campo é investigar a consciência social dos seus sujeitos, compreendendo-a como uma ação coletiva de intervenção e reflexão que deve respeitar as singularidades, celebrando a diversidade cultural e a dimensão que esta tem no processo de ensino aprendizagem. É nessa perspectiva que o presente artigo se justificativa, celebrando a importância do espaço circense como instrumento de arte educação, valorizando, desse modo, os sujeitos dessa ação educativa.

Nesse intuito, compreendemos que ações dessa natureza, desenvolvidas no contexto do Circo Rural, podem contribuir para o debate e fomento de Políticas Públicas no município, entendendo que a realidade do sistema educacional existente vê a ROÇA³ como o lugar do atraso e, como tal, não precisa nada além do que as “sobras” do ensino oferecido no meio urbano, cujas ações educativas não valorizam as especificidades do campo e seus sujeitos.

Dessa maneira, redefinir o espaço do campo é banir com o estereótipo vigente, rompendo com os estigmas construídos no entorno desse território. Assim, forjando a partir das diversas manifestações e movimentos sociais uma luta permanente de rompimento do paradigma dominante, compreende-se o território rural/campo como estratégico na consolidação histórica da sociedade brasileira. Para tanto, o reconhecimento e valorização da educação do/no campo é o princípio norteador do fortalecimento e superação da dicotomia entre o rural e o urbano.

Por isso, há a necessidade da (re)significação da Educação do Campo. Uma educação que celebre e empodere a identidade cultural dos povos da roça, suas ruralidades. Isso é

³ Compreende-se como uma categoria simbólica na representação do território campo.

necessário, pois tal identidade foi historicamente perdida (ou mesmo omitida), pelo processo de marginalização desses povos através dos meios de comunicação, em especial a TV que sempre apresentou a cultura desse território de forma tosca e insignificante. Sem contar que ao mesmo tempo ocupou os lugares das rodas de conversas, das cantigas de roda, do reisado e de tantas outras manifestações culturais desse povo. E, mais ainda, alimentado pelo processo avassalador do agronegócio que se agiganta nas diversas regiões do país, substituindo a agricultura familiar pela mão de obra barata no campo.

É notório que o Brasil tem múltiplas faces culturais, mas o predomínio das desigualdades socioeconômicas e étnico-raciais, bem como a industrialização do campo, acabam alimentando a discriminação e a exclusão da população rural, sobretudo nas regiões mais pobres. Isso tudo aliado ao processo de analfabetismo do qual a população desse território fora exposto ao longo da história. Sem dúvida, um país de dimensões continentais como é o Brasil, as diferenças são muito agravantes a depender da região, como é o caso do Nordeste.

Nesse emaranhado de discussões, a cultura da população dos povos da roça (suas ruralidades) vai sendo esquecida e/ou não valorizada, considerada à margem do que é importante para a formação cultural brasileira. Os agentes públicos que poderiam contribuir para a valorização e emancipação dessa cultura contribuem, muitas vezes, para o seu massacre. Como pontuado por Pedro Demo (1980, p.925):

A precária resistência da cultura rural é ameaçada no dia a dia também pela ingerência de agentes urbanos em seu meio, como são os políticos, os professores, os técnicos, etc. Quando estes agentes não possuem concepção satisfatória de respeito à cultura local, pode estabelecer-se relacionamento agressivo, que não fica muito longe do vandalismo, diante de estruturas já praticamente indefesas. As formas de manipulação podem ser muito rudes, deixando, sobre os escombros já vigentes da pobreza, ainda o vazio cultural de quem perdeu as raízes.

É nítido um sistema que segrega, menospreza a cultura dos povos da roça, relegando-os ao mero papel de coadjuvantes na esfera social. Compreender isso tudo é pensar como essa realidade pode ser modificada, de modo que os sujeitos desse território sejam valorizados e com eles a sua cultura. Nessa perspectiva, apresentamos nesse artigo o Projeto “Circo Rural: curso de iniciação” como instrumento de possibilidades educativas para os alunos do campo, cujo processo pode ser constituído no diálogo entre os elementos da arte circense e da Educação do Campo.

Neste trabalho, fazemos um relato desse projeto, compreendendo-o a partir da iniciativa do seu mentor, fruto da construção do Circo Rural Picolino instalado em uma comunidade rural do município de Jiquiriçá – Bahia. Tal iniciativa é uma possibilidade de aproveitar a ideia desse espaço para além da sua atividade tradicional (circense), dialogando, deste modo, com os elementos culturais do território campo, para o resgate e valorização da identidade cultural dos povos da roça.

Destarte, o presente projeto, a partir da parceria estabelecida pelos seus agentes, pode ser um bom divisor de águas no município em questão, contribuindo para o fortalecimento do diálogo entre a gestão do município e os sujeitos das comunidades rurais: lideranças populares, professores, alunos/as, bem como outros para que haja uma Educação do Campo que possa não só trazer elementos de identidades culturais urbanos, mas que valorize e coloque em cena as identidades culturais dos povos da roça.

Dessa maneira, o projeto teve um significado ímpar na comunidade e trouxe ao “picadeiro” o campo como um espaço propício para a fomentação das diversas identidades culturais, cujos sujeitos envolvidos conseguiram reconhecer-se como parte integrante no desenvolvimento do projeto, valorizando suas experiências e reconhecendo o campo como um espaço também favorável para as múltiplas aprendizagens.

A HISTÓRIA DA ARTE CIRCENSE COMO ELEMENTO DE VÍNCULO SOCIAL

Resgatar a história circense, assim como a educação no meio rural, desde os seus primórdios, é evidenciar também o olhar preconceituoso que historicamente foi construído acerca desta arte. Este, tanto quanto o meio rural, também fora observado à margem. Nesse sentido, a educação assume um papel necessário no processo de desmistificação desse olhar estereotipado sobre o circo, possibilitando compreender a importância dessa cultura na história da humanidade e o que/como este espaço pode ser útil na formação das pessoas, no caso em questão dos sujeitos do campo; e como esse espaço pode ser utilizado como um instrumento de manifestação das ruralidades dos “povos da roça”.⁴

O circo, enquanto movimento social, iniciou-se na Roma antiga com o objetivo de (re)significar no centro das arenas os problemas sociais vivenciados por aquelas pessoas, resgatando valores e introduzindo os saberes corporais do universo ludo circense na execução de seus espetáculos, onde a magia além de encantar despertava o senso crítico

⁴ Utilizamos este termo como uma categoria de análise no contexto da Educação do Campo como, por exemplo, povos das matas, ribeirinhas, entre outros.

acerca dos temas abordados. Por ser uma ferramenta capaz de proporcionar a descoberta da identidade individual com base no respeito mútuo, o circo social torna-se uma metodologia que além de entreter possibilita a sistematização de saberes necessários à construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

No Brasil, as práticas de atividades circenses já existiam antes do século XVIII, efetuadas por ciganos, os quais chegavam aqui fugidos das perseguições na Europa. Eles realizavam em solos brasileiros espetáculos que envolviam desde habilidades sobre cavalos, demonstrações de ilusionismo até adestramentos de animais (MAUÉS 2004). Nesse sentido, o circo no Brasil sofreu influência das companhias de saltimbancos e companhias circenses, de características nômades, vindos da Europa para fazerem suas apresentações em feiras, festas, com intuito de sustento.

O processo de formação do circo brasileiro na visão de SILVA (1996) dá-se com enfoque na associação familiar e transmissão de saberes, demonstrando que as produções eram resultados de um longo processo de formação/ socialização/aprendizagem. Ou seja, o espetáculo circense, longe de ser apenas um produto de entretenimento, revelava-se como resultado visível de um longo, rigoroso e complexo processo de formação artística. Com isso, abre-se nossa percepção não só para os conhecimentos práticos e teóricos desenvolvidos pelos circenses, mas para os valores que organizam sua atividade e para uma verdadeira pedagogia no campo da arte.

O PICADEIRO DO CIRCO SOCIAL COMO FERRAMENTA EDUCACIONAL

Por muitas vezes, quando se pensa no circo logo se desencadeia a ideia errônea de que este é um espaço apenas para o ato de brincar e de entretenimento, classificando-o como uma arte popular sem objetivos específicos. Esta visão estereotipada reverbera um universo de pré-conceitos que coloca o circo na marginalidade cultural.

De acordo com ABREU (2007, p. 13):

O olhar ligeiro e menos atento pode, muitas vezes, classificar o circo como atividade menor no mundo dos espetáculos. Nessa visão, ele seria apenas um decadente modo de produção artística, principalmente se comparado aos poderosos meios visuais e tecnológicos e às linguagens consideradas mais importantes ou qualificadas do ponto de vista cultural. As poucas e pobres lonas coloridas, que nosso olhar passageiro flagra na periferia das grandes cidades, parecem atestar o veredicto: o circo está em extinção assim como outras manifestações culturais, ante o avanço inexorável dos novos meios de produção e veiculação artísticas. [...].

Embora tudo isso, vale atentar para as inúmeras contribuições que a arte circense pode trazer para o fazer pedagógico no meio rural: desde o crescimento pessoal ao aprimoramento das relações interpessoais que podem estar imersos no dia a dia do picadeiro; na realização de atividades que visem o conhecimento do corpo, o respeito ao outro, a compreensão da cidadania, o teatro e a dança como fonte de expressão, bem como o conhecimento do meio onde vivem por meio de pesquisas temáticas e “contação” de histórias.

Assim, Júnior & Trindade (2000, p.16) abordam uma visão crítica diferenciada do circo quando afirma que: “[...] Não o vemos como um conjunto de técnicas a serem replicadas, mas como uma proposta político pedagógica aberta, baseada numa perspectiva dialógica da educação no entendimento da complexidade social”.

Ou ainda, como pontuado por Mancilla (2006, p.18):

Educar com um circo é apostar na alegria e recuperar todo o potencial civilizatório de uma arte milenar, que desde suas origens teve por base a diversidade, a aceitação do outro, o sentimento do fantástico, do mágico, a superação dos limites, a convivência e criação coletivas e acima de tudo a brincadeira e o jogo são levados a sério. São estes alguns dos elementos que baseiam a concepção do Circo Social. O circo social sonha com um mundo diferente, integrado e solidário que se aceite como o que é: um lugar de todos, redondo, itinerante e a céu aberto.

Partindo desse princípio, é notória a relevância de elencar o circo como um instrumento de transmissão de saberes no âmbito educacional e construção da cidadania. Desse modo, tendo em vista que a educação tem um grande poder de intervenção social na vida do indivíduo e por meio do lúdico ocorre maior entusiasmo frente à busca do aprendizado, é possível unir a educação e o circo, compreendendo essa união como “a arte de alimentar o desejo de aprender” (JÚNIOR & TRINDADE, 2000, p.19).

UM DIÁLOGO POSSÍVEL ENTRE O CIRCO E A EDUCAÇÃO DO CAMPO

Vincular um novo modelo de educação para o campo perpassa a simples ideia das paredes da sala de aula, salientando o papel dos projetos pedagógicos na celebração da diversidade do campo e de seus sujeitos. Nesse sentido, ressaltar a parceria circo/educação é compreender as possibilidades de novas ferramentas pedagógicas que surgem para (re)significar as práticas educacionais, compreendendo o circo na perspectiva de arte e educação a ser utilizado no processo educacional do município em questão.

A ideia de construir um circo na cidade, em especial em uma área rural, propiciou a trajetória de construção/implantação do Circo Rural Picolino. Um velho sonho do senhor

Anselmo Serrat⁵, o mentor desse projeto ousado e inovador. A ideia valeu a pena e hoje é uma realidade concretizada. Localizado às margens de um rio dentro de um sítio com uma área de 10.000m², ocupada com árvores frutíferas e um campo de futebol gramado, o circo é um espaço que procura divulgar as mais diversas manifestações da cultura circense, bem como se projeta na perspectiva de ser utilizado para o desenvolvimento de outras atividades culturais no município, especificamente da arte educação.

Partindo-se dessa premissa, para além do entretenimento, a direção do circo firmou uma parceria com a Associação de Amparo a Criança e ao Adolescente do Vale do Jiquiriçá (AACVJ)⁶, uma entidade sem fins lucrativos, para a realização do projeto de iniciação a arte circense. Embora o projeto tenha inicialmente essa curvatura, ampliou-se o debate e hoje compreende a necessidade de desenvolver outras atividades que possam estabelecer a valorização das ruralidades dos moradores daquela localidade, bem como firmar um projeto que diminua a distância social/cultural entre os alunos da cidade e os alunos do campo.

Nesse sentido, fica clara a importância da arte educação como agente transformador de qualquer sociedade, seja ela formal ou não. Assim, pensar a transformação da Educação do Campo é dar vez e voz a seus agentes, proporcionando as vivências com as diversas artes, bem como refletir a produção cultural já existente. Com isso, um projeto popular de desenvolvimento do campo é uma realidade que começa a ser discutida e construída no município, embora haja muitas resistências.

Nessa expectativa, exige-se uma educação imbricada na formação do povo do campo como sujeitos dessa construção. Uma educação comprometida não só com o direito ao conhecimento, a ciência e a tecnologia, socialmente produzidas e acumuladas, mas também que “contribua na construção e afirmação dos valores e da cultura, das auto-imagens e identidades da diversidade que compõe hoje o povo brasileiro do campo” (ARROYO, CALDART, MOLINA, 2011, p. 14).

Acreditando nessas possibilidades, a AACVJ e o Circo Rural Picollino em parceria com a Secretária de Educação buscaram, através da Fundação Nacional de Arte (FUNARTE), desenvolver o projeto de aulas circenses. O projeto, como já exposto, objetivou fomentar a formação de sujeitos ativos, críticos, reflexivos, criativos e formadores de opiniões. Para isso, as aulas foram fundamentadas em uma prática pedagógica sócio interacionista, já que são utilizados métodos centrados no aprendizado dos alunos, ou seja, o

⁵ Sócio fundador do Circo Picolino em Salvador. Idealizador do Circo Rural Picolino.

⁶ A entidade está localizada no Vale do Jiquiriçá – Bahia, no entorno rural do município de Jiquiriçá, na BR 420. Atende crianças e adolescentes em situação de risco.

foco é no ensino aprendizagem, focado no processo de interação entre os indivíduos, aliando teoria e prática, voltada para a valorização, a integração e o desenvolvimento dos alunos.

Para a concretização dessa prática, o projeto trouxe atividades que ressaltassem a valorização de uma metodologia dialógica, inclusiva e significativa que valorizasse a criança e o adolescente como sujeitos capazes de interagir ativamente na sociedade, compreendendo que a aprendizagem não deve ser vista de forma mecânica, sem significação para o aprendizado dos alunos/as envolvidos/as.

Nesse propósito de aliar teoria e prática, as aulas circenses possibilitaram um ambiente de criação e transformação, onde os participantes enquanto agentes críticos desenvolveram uma interação com o meio ambiente, valorizando o meio rural, compreendendo a importância da agroecologia, bem como o discernimento das ideias divergentes dentro dos grupos de trabalho, possibilitando o respeito às diferenças e o senso de responsabilidade que cada um tem no seu coletivo.

Desse modo, o projeto em questão, contribui para a vivência harmoniosa entre o campo e a cidade, já que alguns alunos inscritos residem na zona urbana. Assim, o circo como uma ferramenta de ensino e aprendizagem busca o repensar de posturas, a quebra de paradigmas, a transgressão e a superação da ideologia preconceituosa até então vigente em nossa sociedade. Deste modo, a iniciativa tem seu papel social a partir de uma educação transgressora e emancipadora, contribuindo para a formação de sujeitos que não apenas almejem exercer a sua cidadania, mas que façam dela um passaporte seguro para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

O PICADEIRO COMO TERRITÓRIO PEDAGÓGICO: OS PROCESSOS METODOLÓGICOS DO PROJETO

Esse projeto **foi** desenvolvido na Fazenda Sete Brejos no Município de Jiquiriçá, um município de pequeno porte, cuja economia está voltada para a produção agrícola, assim como muitas cidades do interior baiano.

Para a realização do mesmo, a equipe foi estruturada da seguinte maneira: dois instrutores formados pela Escola Picolino de Salvador – Barbara e Edi Carlos (Binho), que possuem experiências na prática de ensino e trabalhos circenses para atuarem com as crianças e jovens nas aulas do projeto. De igual modo, o Senhor. Irineu, conhecido como Bola Sete, responsável pelo ensino das mágicas e do monociclo; ainda a Senhora Alda professora de teatro da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB – Campus de

Jequié) e a professora Sandra formada pela Universidade Federal da Bahia (UFBA) e coordenadora de dança do projeto AXÉ em Salvador, que ficara responsável pela oficina de dança.

O corpo pedagógico foi composto por Edilene Jesus Souza Santana Souza, Anselmo Serrat com a coordenação geral, bem como a equipe de acompanhamento com três coordenadores: Edvaneide Kátia, Marli Nascimento e Lourivaldo Cortes que foram os responsáveis pelo acompanhamento escolar e individual dos alunos. Tivemos também a participação de Edivaldo Souza (Nego) que ficara responsável pelo transporte das crianças.

Para a realização do projeto, contamos com um público-alvo de 40 pessoas, crianças e adolescentes, com faixa etária entre 7 a 17 anos, todas com o propósito de aprender os elementos da arte circense e, a partir deles, usá-los como ferramenta de ação social, como proposto pelas bases pedagógicas do projeto.

Com a equipe toda organizada, as atividades do projeto iniciou-se no dia 21 de fevereiro de 2015 com demonstrações da proposta de interação artística, inclusive com a participação de artistas locais. Os participantes foram divididos em duas turmas com aulas às segundas e sextas feiras pela manhã e tarde com duração de 3 horas e 30 minutos, com uma turma das 08h00 às 11h30 e outra das 13h00 as 16h30. Também tiveram as aulas de teatro e dança aos sábados, com duração entre 02 a 03 horas, a depender do tamanho do grupo, no horário das 08h00 às 11h00. Estas aulas também foram revezadas, trabalhando assim concentração, foco e compartilhamento. A culminância do projeto foi realizada no dia 31 de novembro do mesmo ano, cuja atividade realizada foi um grande espetáculo, onde os alunos/as participantes puderam apresentar o que fora construídos nas oficinas dos grupos de trabalho.

Dentre as referências metodológicas aplicadas nas aulas apontamos as proposições de Viola Spolin (2010) e Olga Reverbel (1993) que focam o ensino de teatro para crianças e adolescentes. Para Reverbel (1993) a ludicidade conduz os alunos a uma espontaneidade que ajuda na construção do imaginário teatral, enquanto que segundo o método de Spolin (2000) após a criação de cenas os alunos também devem ser apreciadores do fazer artístico do outro, incentivando desta forma à formação de plateia e o senso crítico nos apontamentos dos aspectos positivos e negativos, de modo a alcançar o aperfeiçoamento das técnicas (expressão corporal, vocal, dicção, criação, entendimento do texto, entre outros).

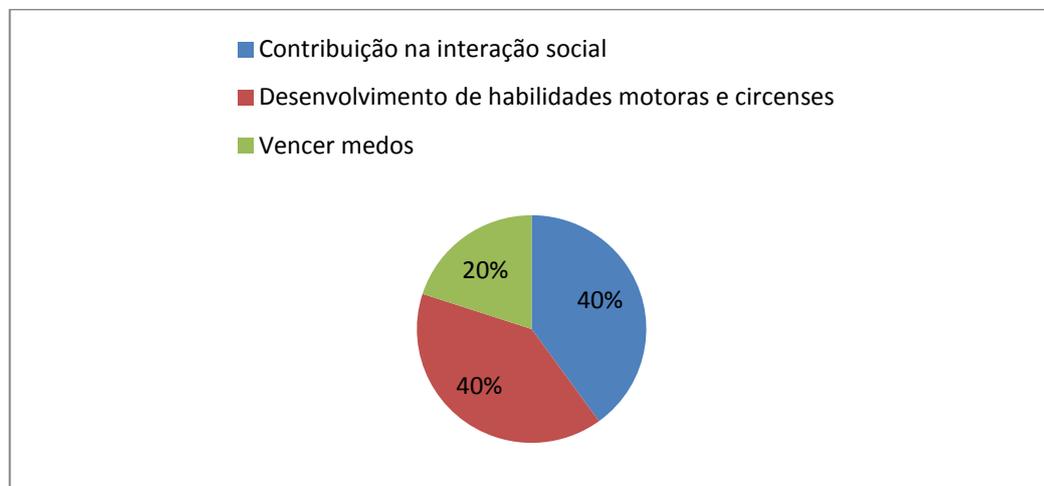
Após a realização das atividades realizou-se uma entrevista com dez alunos, para verificar como o desenvolvimento do trabalho contribuiu na trajetória pessoal e educacional do público envolvido.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Ao longo do desenvolvimento do projeto foi notório que os participantes demonstraram-se entusiasmados em participar das atividades circenses e nas propostas metodológicas apresentadas para a contação das histórias e encenações teatrais.

Com base nos dados obtidos na realização da entrevista, quando se questionou qual a mudança percebida na sua vida após a participação do projeto, a maioria destacou que o projeto colaborou de forma decisiva para a melhoria da integração social sendo que 40% (4/10) mencionaram que perderam a dificuldade de interagir socialmente. Destes, também 40% (4/10) disseram ser são mais ágeis nas atividades motoras e circenses, enquanto 20% [2/10] conseguem enfrentar os obstáculos da vida sem ter medo, conforme apresentado no gráfico abaixo.

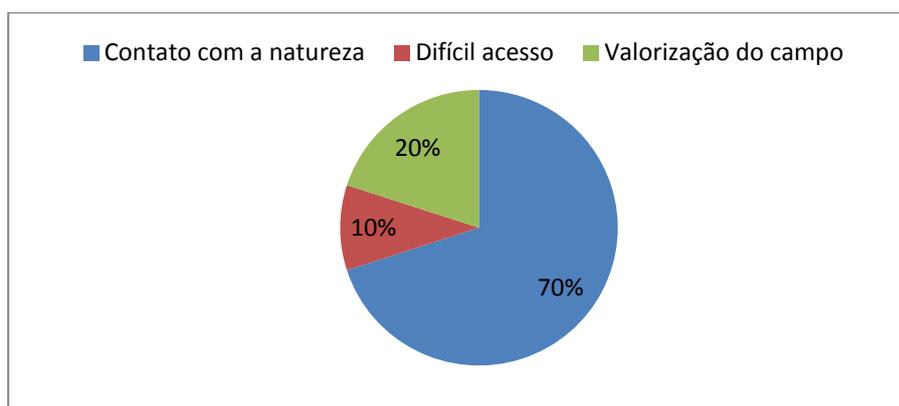
Gráfico 01: Quais mudanças ocorreram em sua vida após a participação no projeto?



Fonte: Entrevista realizada pela autora.

A pergunta seguinte (gráfico 02) teve um enfoque para a localização do circo na zona rural. Para a maioria dos que ingressaram no projeto 70% (7/10) consideram que o contato com a natureza é excelente para as propostas de trabalho do projeto. Para os residentes na zona urbana 10% (1/10) o acesso era considerado difícil; dos que residem na zona rural, 20% (2/10), destacaram que a localização favorecia a valorização do campo.

Gráfico 02: Qual a sua opinião sobre a localização do circo na zona rural?

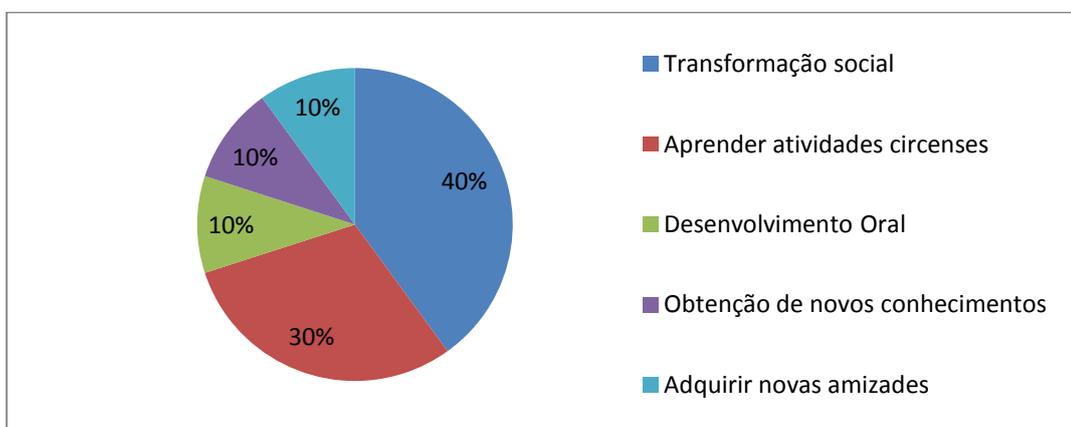


Fonte: Entrevista realizada pela autora.

De igual modo, a entrevista questionou os entrevistados acerca dos pontos positivos, a maioria dos pesquisados, 40% (4/10), apontou a transformação social como essencial no projeto, assim como o comportamento. Os dados analisados ainda apontam que muitos dos participantes poderiam estar pelas ruas se envolvendo com coisas desagradáveis, mas estavam executando no projeto atividades que contribuíam para sua formação cidadã. Além disso, o aprendizado das atividades circenses para 30% dos entrevistados pode ser visto como um trampolim de possibilidades, tanto reflexivas quanto motoras.

Outro fator perceptível na análise é que o desenvolvimento oral foi mencionado por 10% (1/10) dos pesquisados, levando-se em consideração a perda da timidez com o desenvolvimento das atividades. 10% (1/10) apresentaram a obtenção de novos conhecimentos, pois havia a busca do conhecimento local, da história da cidade que era apresentado em forma de peça teatral e os outros 10% (1/10) elencaram como ponto positivo a interação com os participantes, adquirindo novas amizades (gráfico 03).

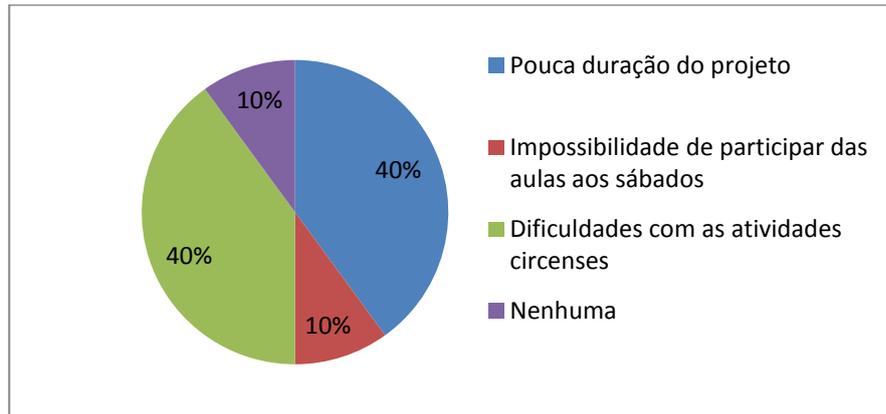
Gráfico 03: Quais os pontos positivos observados no desenvolvimento do projeto?



Fonte: Entrevista realizada pela autora.

Em relação aos pontos negativos, (gráfico 04) 40% (4/10) enfatizou a pouca duração do projeto, embora apontando a positividade do mesmo. 10% (1/10) apontaram a impossibilidade de participar das aulas oferecidas aos sábados por questões religiosas. 10% (1/10) a dificuldade nas atividades circenses, pois estas exigem um breve conhecimento do corpo e 40% (4/10) não apresentaram pontos negativos.

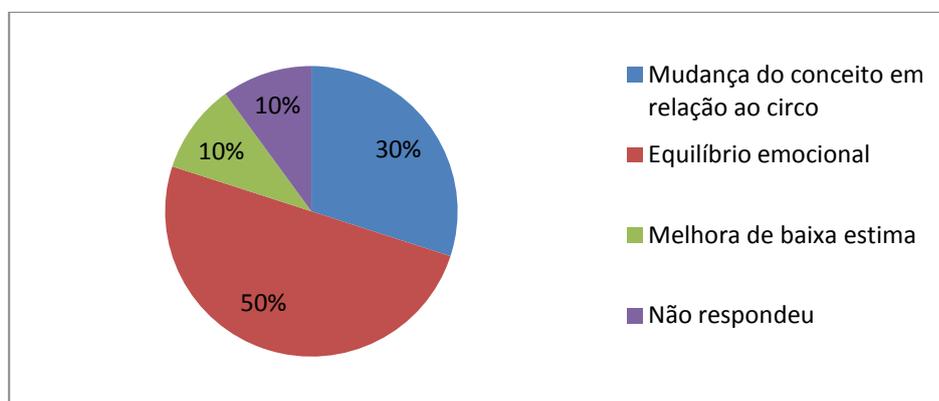
Gráfico 04:Relate os pontos negativos do projeto



Fonte: Entrevista realizada pela autora.

Ao verificar a importância das atividades do projeto para o seu dia a dia (gráfico 05) um ponto que chamou atenção foi que 30% dos entrevistados (3/10) falaram sobre sua mudança de conceito em relação ao circo, que antes achava que era apenas um entretenimento e não um meio para aprender alguma coisa. 50% (5/10) apontaram que as atividades proporcionaram equilíbrio emocional, ajudando-lhes a enfrentar os dilemas do dia a dia com mais serenidade. 10% (1/10) destacaram o poder da elevação da autoestima a partir das atividades desenvolvidas e 10% (1/10) não responderam ao questionamento.

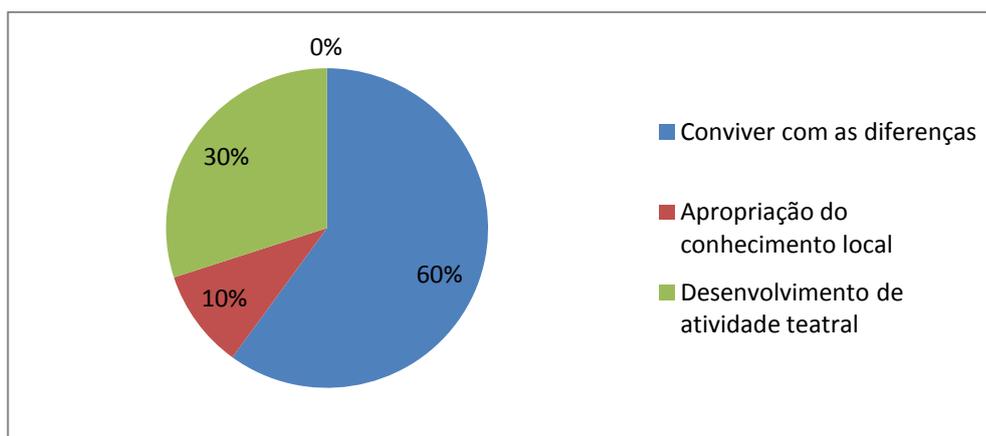
Gráfico 05: Qual a importância das atividades do projeto para o seu dia a dia?



Fonte: Entrevista realizada pela autora.

Analisando os conhecimentos adquiridos no projeto, além das atividades circenses (gráfico 06) 60% (6/10), evidencia-se que os participantes aprenderam a conviver com as diferenças, respeitando o modo de ser e as limitações de cada um. 10% (1/10) disseram que conhecer a história do seu município trazia apropriação do conhecimento local, bem como se sentiam inseridos. 30% dos entrevistados (3/10) acharam o máximo seu desenvolvimento na atividade teatral, pois o mesmo possibilitava desinibir-se, superando o medo de atuar em público.

Gráfico 04: Relate os pontos negativos do projeto



Fonte: Entrevista realizada pela autora.

De acordo com Lobo e Cassoli (2007, p. 64) "as práticas de circo social não objetivam o espetáculo como acontece no circo, mas combinam finalidades de educação e de assistência social com saberes populares". É uma arte que proclama uma transformação histórica; em síntese, busca fortalecer o potencial dos educandos através das práticas circenses para interferir em processos de desenvolvimento humano, tendo como foco principal a elevação de autonomia e autoestima, fortalecendo-os como sujeitos de direitos e como atores e protagonistas da transformação social.

Portanto, é preciso sempre afirmar os inúmeros benefícios que as atividades circenses, desenvolvidas ao longo do projeto, propiciaram a partir do diálogo estabelecido entre os envolvidos. Segundo Marques (2004, p.19) esse fatores são importante, pois "[...] os conteúdos basilares do circo social, vão sendo construídos a partir dos diálogos com os conhecimentos e protagonismo dos meninos e meninas".

De um modo geral, pode-se definir a metodologia utilizada pelo circo como uma estratégia que mantêm o dialogo pedagógico com os sujeitos participantes, fator que deixa clara a ideia de uma educação popular. Assim, o trabalho desenvolvido ao longo desses

meses do projeto proporcionarm uma relação dinâmica e prazerosa entre os sujeitos envolvidos. Desse modo, entendendo o circo social como elemento de transformação social.

ALGUMAS IMAGENS DO PROJETO



Fonte: Arquivo pessoal dos autores

Considerações finais

Como defendido ao longo deste projeto, não se trata apenas de modificar o olhar sobre o campo e sobre a arte ou levar a esse espaço novas formas de arte. Buscou-se o contrário: superar as ideias românticas e preconceituosas que ainda pairam sobre a Arte Circense e a

Educação do Campo, bem como a tentativa de ofertar à população do meio rural o que historicamente vem sendo negado a ela.

O desenvolvimento desse projeto no município possibilitou o encontro real com a arte de educar, nas suas diversas manifestações, não apenas no contexto das salas de aulas. É o encontro de pessoas que acreditam na possibilidade da transformação social. Não há como negar que essa iniciativa trouxe ganhos para as crianças e adolescente que residem no município, em especial os da localidade rural onde o circo está construído. Assim, para além dos elementos da arte circense (arte milenar), os mesmos tiveram a possibilidade de integração e a vivência com valores fundamentais para o desenvolvimento de si enquanto sujeitos de suas próprias histórias.

Nesse contexto, ficou demarcado que a Educação do Campo fundamenta-se na valorização e conscientização dos povos do campo, a partir dos aspectos históricos e culturais destes, sublinhando que a realidade das identidades culturais dos seus indivíduos é importante e se constitui no DNA da emancipação desses sujeitos. Dessa maneira, reafirmamos o papel inalienável da educação enquanto instrumento de transformação social, de valorização da cultura e da transgressão dos valores impostos pelo paradigma dominante.

Assim, com a execução do projeto foi possível conhecer diferentes formas de culturas, quebrando preconceitos a respeito da arte circense e estabelecendo uma vivência respeitosa entre as crianças e adolescentes, refletindo de que modo estão sendo incluídos na sociedade e como eles podem repensar as relações sociais, bem como, a partir do contexto educacional, os mesmos podem tornar-se sujeitos emancipados.

Dessa maneira, portanto, mesmo com o pouco tempo de duração do projeto, obteve-se um resultado satisfatório verificando nos educandos o empenho nas atividades desenvolvidas, mudança de comportamento, apreciação e apropriação da história do município, bem como a descaracterização preconceituosa de estigmas historicamente construídos acerca das atividades culturais populares e, sobretudo, compreendendo que a Educação do Campo deve continuar como uma bandeira, de luta e resistência dos sujeitos do campo. Aliado a isso, entendendo a importância e a utilidade dos elementos e do espaço circense como instrumentos na formação educacional e social/cultural dos sujeitos da roça.

Referências

ABREU, Caio Fernando. Pedras de Calcutá. Rio de Janeiro: Agir, 2007

ARROYO, Miguel Gonzalez; CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Mônica Castagna. **Por uma Educação do Campo**. 5. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo**. Brasília, DF, 2001.

DEMO, Pedro. Educação rural: sua sintonia com o desenvolvimento. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, DF, v.63, n.146, p.289-299, jan./abr. 1980.

IBGE. Censo 2000 e 2010. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-69922011000300011. Acesso em: 25/01/2017

JÚNIOR, Bores Trindade & TRINDADE, Alberto Affonso Marques. Circo Social no Brasil (2000).

LOBO, L. e CASSOLI, T. Circo social e práticas educacionais não governamentais. In: **Psicologia e Sociedade**. 18(13): 62-67, set/dez. 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/pscoc/v18n3/a09vn3.pdf>. Acesso em: 25/01/2017.

MANCILLA, Claudio Barria. **Circo Social do SER**. Disponível em: http://seessarua.org.br/circo_social.php>. Acesso em: 25/01/2017.

MARQUES, Daniel da Silva. **O palhaço negro que dançou a chula para o Marechal de Ferro: Benjamim de Oliveira e a consolidação de circo teatro no Brasil – mecanismos e estratégias artísticas como forma de integração social na Belle Époque carioca, 2004.**

MAUÉS, Moreira. Palhaços travadores: uma história cheia de graça, 2004. Dissertação (Mestrado em Artes Cênicas). Ppgac da UFBA, Salvador, 2004.

REVERBEL, Olga. **Jogos teatrais na escola: atividades globais de expressão**. 2. ed. São Paulo: Scipione, 1993.

SILVA, Erminia - **O circo sua arte e seus saberes: o circo no Brasil do final do século XIX a meados do XX**. Campinas: Universidade Estadual de Campinas. Instituto de Filosofia Ciências e Humanas. Dissertação de Mestrado, 1996.

SPOLIN Viola. **Jogos Teatrais: o fichário de Viola Spolin; tradução de Ingrid Dormien Koudela**. São Paulo: Perspectiva, 2012.

_____. **Jogos Teatrais na sala de aula: um manual para o professor**. Tradução de Ingrid Dormien Koudela e Eduardo José de Almeida Amos. São Paulo: Perspectiva, 2012