ANAIS

JORNADA DO CENTENÁRIO DE PAULO FREIRE

II ENEPUC – ENCONTRO NACIONAL DAS ESCOLAS PÚBLICAS DO CAMPO

XVI SEMANA DA EDUCAÇÃO UNIOESTE/COLÉGIO ESTADUAL MÁRIO DE ANDRADE DE FRANCISCO BELTRÃO

III SEMANA DE INTEGRAÇÃO DOS COLÉGIOS ESTADUAIS MÁRIO DE ANDRADE DE FRANCISCO BELTRÃO, ARNALDO BUSATO-VERÊ E TELMO MULLER-MARMELEIRO

ORGANIZADORES

Carlos Antônio Bonamigo

Dhênis Rosina

Francisco Beltrão, 13 a 17 de setembro de 2021.

JORNADA DO CENTENÁRIO DE PAULO FREIRE 2020 - 2021

13 A 17 DE SETEMBRO DE 2021

II ENEPUC - II Encontro Nacional das Escolas Públicas do Campo

XVI Semana da Educação Unioeste/Colégio Estadual Mário de Andrade

III Semana de Integração dos Colégios Estaduais Mário de Andrade, Arnaldo Busato/Verê e Telmo Muller/Marmeleiro

Paulo Freire Vive!

TRANSMISSÃO SERÁ
PELO YOUTUBE PPGE UNIOESTE

REALIZAÇÃO

PPGEFB Educação UNIOESTE - FBE · GEFHEMP · Serviço Social Trabalho e Proteção Social · ASSESOAR · CAB · Curso de Geografia Licenciatura · CEMA · NIPEAS · Colégio TOM · GESTE Grupo de Estudos e Pesquisa Sociedade, Trabalho, Educação UNIOESTE - Francisco Beltrão - PR · Pedagogia · Comitê Resistência e Solidariedade

Ficha catalográfica

Catalogação na Publicação (CIP) Sistema de Bibliotecas da UNIOESTE

J82a

Jornada do Centenário de Paulo Freire (2021: Francisco Beltrão – PR)
Anais da Jornada do Centenário de Paulo Freire, II ENEPUC - Encontro Nacional das Escolas Públicas do Campo, XVI Semana da Educação Unioeste/Colégio Estadual Mário de Andrade de Francisco Beltrão e III Semana de Integração dos Colégios Estaduais Mário de Andrade, Arnaldo Busato - Verê e Telmo Muller - Marmeleiro. / Organizado por Carlos Antônio Bonamigo; Dhênis Rosina. - Francisco Beltrão: Unioeste - Campus Francisco Beltrão, 2021.
466p. il.

ISBN: 978-65-89472-03-2
Evento realizado *on line* no período de 13 a 17 de setembro de 2021.
Disponível em: https://server2.midas.unioeste.br/sgev/eventos/jcpf2021

1. Educação – Paraná. 2. Professores – Formação 3. Educação – Congressos. 4. Política e educação. 5. Currículos. I. Bonamigo, Carlos Antônio (org.). II. Rosina, Dhênis (org.). IV. Título.

CDD 20. ed. – 373.098162

Sandra Regina Mendonça CRB 9/1090

Os trabalhos apresentados, tanto na forma quanto no conteúdo, são de responsabilidade única e exclusiva de seus autores. O acesso a este arquivo está disponível na página do evento: https://server2.midas.unioeste.br/sgev/eventos/jcpf2021.

INTRODUÇÃO

Neste ano de 2021, comemoramos o Centenário do Nascimento de Paulo Freire, num momento histórico em que a opressão e a desumanização estão acirradas, impulsionadas também pela pandemia do novo coronavírus. Nesse contexto, objetivamos comemorar os 100 anos do nascimento deste educador, a fim de aprofundar as contribuições do seu pensamento para o desvelamento de processos de desumanização.

Este evento, de caráter internacional, organizou-se em torno de um coletivo de grupos de pesquisa, cursos de licenciatura e bacharelado, instituições da educação básica, movimentos sociais populares e organizações dos trabalhadores. Propõem-se à realização da Jornada do Centenário de Paulo Freire - 2020-2021. Além disso, abriga mais três eventos, igualmente significativos. II Enepuc – Encontro Nacional das Escolas Públicas do Campo, a XVI Semana da Educação Unioeste/Colégio Estadual Mário de Andrade e a III Semana de Integração dos Colégios Estaduais Mário de Andrade de Francisco Beltrão, Arnaldo Busato de Verê e Telmo Muller de Marmeleiro, sob o lema "Paulo Freire Vive!"

Este lema: "Paulo Freire Vive!" existe desde setembro de 2020 e congrega coletivos em toda a América Latina. Durante este Evento foram construídas Místicas, Mesas Redondas, Palestras, Momentos de Comunicação Oral, Rodas de Relatos de Experiência, assim como a realização de mais de vinte Mini-cursos. Foi realizado entre os dias 13 a 17 de setembro de 2021, de forma remota, utilizando-se de Plataformas *on line* e do no canal do youtube do Programa de Pós-Graduação em Educação de Francisco Beltrão – Unioeste - PPGEFB, a fim de atingir os estudantes da educação básica, superior e a comunidade em geral.

Pretendeu-se, neste evento, acima de tudo, resgatar o legado de Paulo Freire, alimentar a esperança, animar os coletivos e enfrentar, ativamente, os retrocessos em curso, acreditando que as situações-limites podem ser transpostas com práticas reflexivas e transformadoras.

Objetivo Geral:

Comemorar os 100 de anos do nascimento de Paulo Freire, a fim de aprofundar o debate acerca das contribuições do seu pensamento para o desvelamento dos processos de opressão e desumanização que vivenciamos na atualidade.

Objetivos Específicos:

a) Dialogar sobre o legado e a atualidade da obra de Paulo Freire para a educação e a formação humana na perspectiva de situá-la no cenário atual de banalização da vida, da falta de trabalho e da perda das relações humanizadas e respeitosas na sociedade brasileira;

b) Ampliar as parcerias universitárias entre o Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEFB), os cursos de licenciatura e bacharelado, as escolas de educação básica, os movimentos sociais populares e as organizações dos trabalhadores;

c) Compreender as relações entre a Educação Popular e a Educação do Campo face aos riscos de mercadorização, fechamento e precarização das escolas públicas do campo;

d) Criar espaços de reflexão e produção de conhecimentos científicos por meio de submissão e apresentação de trabalhos completos em forma de artigos, resumos expandidos e de relatos de experiência.

COORDENAÇÃO DO EVENTO

Carlos Antônio Bonamigo – PPGEFB/Pedagogia/Refocar/Gefhemp – Unioeste Francisco Beltrão
Cecília Maria Ghedini – Coordenadora do Evento - PPGEFB/Pedagogia/Refocar/Gefhemp – Unioeste Francisco Beltrão
Dhênis Rosina – Pedagogia Unioste – Francisco Beltrão
Franciele Soares dos Santos – PPGEFB/Pedagogia/Geste – Unioeste Francisco Beltrão
Janaína Damasco Umbelino – PPGEFB/Pedagogia – Unioeste Francisco Beltrão
Janete Ritter – Refocar/Pedagogia /Reitoria – Unioeste Cascavel
Rogéria Pereira Alba – NIPEAS/ASSESOAR – Francisco Beltrão
Roseli de Fátima Rech Pilonetto – PPGEFB/Pedagogia – Unioeste Francisco Beltraõ
Solange Todero von Onçay – UFFS/NIPEAS – Erechim-RS
Suely Aparecida Martins - PPGEFB/Pedagogia/Geste – Unioeste Francisco Beltrão
Tânia Ruaro – Cursos de Magistério – CEMA/SEED Francisco Beltrão
Vanessa Furtado Fontana– Serviço Social – Unioeste Francisco Beltrão

COMITÊ CIENTÍFICO

Alexandra Vanessa de Moura Baczinski
André Paulo Castanha
Carla Cattelan
Carlos Antônio Bonamigo
Cecília Maria Ghedini
Célio Roberto Eyng
Dhênis Rosina
Francieli Soares dos Santos
Janaína Damasco Umbelino
João Paulo Danieli
José Luiz Zanela
Margarette Matesco Rocha
Roseli de Fátima Rech Pilonetto
Suely Aparecida Martins
Vagner Lima de Aguiar
Vanice Schossler Sbardelotto

EMENTA DOS EIXOS TEMÁTICOS

EIXOS		DESCRIÇÃO DAS EMENTAS
Eixo 1	Paulo Freire: aspectos educacionais, filosóficos, políticos e culturais	Resistência e política na obra de Paulo Freire. A Pedagogia crítica de Paulo Freire. Filosofia da educação em Paulo Freire, influências marxistas, fenomenologia, existencialismo, filosofia anticolonialista. Luta contra o modelo bancário de educação. Aprendizagem como vivência cotidiana, cultural e criativa dos sujeitos. *(Todos os trabalhos que se relacionam com Paulo Freire devem ser inscritos neste Eixo).*
Eixo 2	Escola, formação de professores e práticas pedagógicas	Formação inicial e continuada de professores, experiências e práticas. Formação de professores nas políticas públicas e educacionais. Programas nacionais, estaduais e locais de formação continuada de professores. Experiências e práticas pedagógicas de diferentes níveis e modalidades como Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio, Educação Especial, Educação de Jovens e Adultos (EJA) e Ensino Técnico Profissionalizante.
Eixo 3	Educação, sociedade e cultura	A atuação do Estado na perspectiva da garantia da Educação como direito social e subjetivo, na educação escolar e não escolar. As reformas educacionais neoliberais e seus impactos na organização curricular e nos processos formativos. Processos sociais, educativos e políticos das juventudes das classes populares no contexto contemporâneo. Trabalhos e projetos que envolvam território, cultura e identidade dos sujeitos em suas especificidades etnicamente diferenciadas, saberes dos povos e comunidades tradicionais. As identidades de gênero e sexualidades e a participação das comunidades LGBTQIA+.
Eixo 4	Educação Popular, Educação do Campo e Movimentos Sociais	Políticas públicas e seus processos relacionados com a Educação do/no Campo. Resistências na Educação do/no Campo. Educação do/no Campo, agroecologia e desenvolvimento local. Organização das práticas pedagógicas nas escolas do campo (indígenas e quilombola) das águas e das florestas e suas especificidades. Reflexões teórico-práticas do fazer pedagógico e as experiências dos processos educativos. Experiências educacionais em Movimentos Sociais e Organizações Sociais Populares.

PROGRAMAÇÃO

Data	Hora	Programação	Responsáveis e Mediadores
Segunda 13/9/21	Manhã 08:00hs	Homenagem às vítimas da COVID-19	
		Mística	Colégio Estadual do Campo Paulo Freire – Francisco Beltrão
		Abertura	Mediadora: Cecília Maria Ghedini Mesa: - Jerry Johann – Pró-reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação da Unioeste - Ricardo Carvalho Leme – Diretor do CCH - Janaína Damasco Umbelino - PPGEFB - Emerson Neves da Silva - coordenador do NIPEAS Endereço: https://www.youtube.com/watch?v=NP5WrwI88Dk
	08:30hs	Mesa Redonda com Instituições, Movimentos e Organizações que fazem parte da organização do evento: Atualidade de Paulo Freire em relação ao Cenário que estamos vivendo.	Mediadora: Cecília Maria Ghedini a) PPGEFB – Francisco Beltrão – André Paulo Castanha c) Cursos da Unioeste – Franciele Soares dos Santos d) Cursos de Magistério – Afonso Nunes Prestes - CEMA e) NIPEIAS – Vanderléia Laodete Pulga f) Assesoar, Movimentos Sociais e Organizações Populares – André Fedel Endereço: https://www.youtube.com/watch?v=NP5WrwI88Dk
	Noite: 19:30hs	Mística Abertura	Rogéria Pereira Alba - Assesoar Solange Todero Von Onçay – UFFS
	Noite: 20:00hs	Mesa Redonda: O caminho interativo do Poetizando Paulo Freire II: Freireando com Arte. Palestrante – Olgair Gomes Garcia - autora da proposta Poetizando Paulo Freire I Rogéria Pereira Alba –Assesoar Solange Todero Von Oncay - NIPEAS/UFFS Endereço: https://www.youtube.com/watch?v=b7v9eoHji04	Mediadora: Rogéria Pereira Alba
Terça 14/9/21	Manhã: 08:00hs	Mística e Abertura	Escola Estadual do Campo de Pinhalzinho – Enéas Marques - PR
	08:30hs às 10:30hs	Palestra: 100 anos de Paulo Freire: O legado de Paulo Freire e a luta atual pela Educação. Palestrante – Professora Dra. Cheron Moretti – UNISC Endereço: https://www.youtube.com/watch?v=mzar7NlL6E4	Mediadora: Cecília Maria Ghedini
	Tarde: 14:00hs	Comunicação Oral Diversas salas no Teams	
	Noite: 19:30hs	Mística	Escola Estadual do Campo Marechal Deodoro – Verê - PR
	Noite: 19:45hs	Palestra:100 anos de Paulo Freire na América Latina e a Educação Popular – Dra. Mariana Tosolin - Córdoba – ARGENTINA Endereço: https://www.youtube.com/watch?v=csFB5K8ub0o	Mediador: André Paulo Castanha e Rogério Rech

Quarta 15/09/21	Manhã: 08:00hs	Mini-cursos		Plataforma Teams
	Tarde:14:00hs	Mini-cursos		Plataforma Teams
	Noite:19:00hs	Mini-cursos:		Plataforma Teams
Quinta 16/9/21	Manhã: 08:00hs	Comunicação Oral Diversas salas Teams		Plataforma Teams
	Tarde: 14:00hs	Comunicação Oral Diversas salas Teams		Plataforma Teams
	Noite: 19:30hs	Mística	Colégio Estadual do Campo Bom Jesus – Marmeleiro	
	19:30hs	Palestra: Educação do Campo, políticas públicas e Escolas do Campo no Brasil Dr. Willian Simões – UFFS Endereço: https://www.youtube.com/watch?v=f5mNKT2W6Ho		Mediadoras: Rosane Berté e Angelita Cristine dos Santos
Sexta 17/9/21	Manhã 08:00hs Mesa Redonda 10:30hs Mística de Encerra-mento	Mesa Redonda: Jovens dos cursos: Novas Gerações com Paulo Freire!	**Mediadoras:** Cecília Maria Ghedini e Franciele Maria David **Participantes:** - DCE ou DAS dos cursos da Unioeste – Matheus Flaherty Folador - Grêmios das Escolas de Ensino Médio – João Antônio Scandolara - Jovens dos Movimentos Sociais e Organizações Populares – Ricardo Callegari - PPGEFB – Thaís Regina Crescêncio Maas	
		Encerramento: Colégio Estadual Mário de Andrade Endereço: https://www.youtube.com/watch?v=_z8Lxdj2EvE		

SUMÁRIO

EIXO TEMÁTICO 1

Paulo Freire: aspectos educacionais, filosóficos, políticos e culturais

TRABALHOS COMPLETOS - ARTIGOS

A IMPLEMENTAÇÃO DO NOVO ENSINO MÉDIO EM SANTA CATARINA: REFLEXÕES A PARTIR DA EDUCAÇÃO LIBERTADORA DE PAULO FREIRE
Alexandra Carlesso Carneiro e Suely Aparecida Martins.....17

ALFABETIZAÇÃO CIENTÍFICA: O ENTENDIMENTO PÚBLICO DA CIENCIA
Daniela De Maman.....30

AS CONTRIBUIÇÕES DA LEITURA NA VIDA DO EDUCANDO NUMA ESCOLA DE CAMPO
Neusa Aparecida de Lima, Patrícia Palauro Deitos e Eliesi Bettin Chaves Dorini.....43

ENSINO REMOTO EM TEMPOS DE PANDEMIA: POLÍTICAS, ESTRUTURA E ORGANIZAÇÃO
Aline Bernartt e Clarice Donizete da Silva Santos.....54

IMPLICAÇÕES DO ISOLAMENTO SOCIAL SOB A ÓTICA DE PROFESSORES DE ESCOLAS ESTADUAIS: UMA ANÁLISE A PARTIR DE PAULO FREIRE
Emanuel Natã da Silva, Taíza Gabriela Zanatta Crestani, Rodrigo Luis Mingori e Eduardo Nunes Jacondino.....62

SER CONSCIENTE, SER SENSÍVEL, SER CULTURAL: POTENCIAIS HUMANOS CRIATIVOS EM PAULO FREIRE E FAYGA OSTROWER
Daniela De Maman.....72

UMA NOVA POSSIBILIDADE A PARTIR DE TEORIA DE PAULO FREIRE: A EDUCAÇÃO É UMA ARTE

Vilson Jaques de Oliveira.....84

UTOPIA E ESPERANÇA EM PAULO FREIRE

Gisele Fernanda Tiburski Bido.....94

RELATO DE EXPERIÊNCIA

O TRABALHO PEDAGÓGICO NA ESCOLA DO CAMPO: 100 AÇÕES PARA COMEMORAR O CENTENÁRIO DE PAULO FREIRE

Ana Marieli dos Santos Luedke, Claudiney de Oliveira e Rosane Berté.....104

RESUMOS

CONSIDERAÇÕES SOBRE A VIDA E A EDUCAÇÃO LIBERTADORA DE PAULO FREIRE

Ana Cristina Demichei de Moura e Franciele Soares dos Santos.....109

CONTRIBUIÇÕES DE PAULO FREIRE NA EDUCAÇÃO POPULAR PARA CONSTITUIÇÃO DE SUJEITOS SOCIOPOLÍTICOS

Vagner Lima de Aguiar.....114

EIXO TEMÁTICO 2

Escola, formação de professores e práticas pedagógicas

TRABALHOS COMPLETOS - ARTIGOS

CUIDADO E EDUCAÇÃO: DISSERTAÇÕES PRODUZIDAS DE 2010 A 2020

Antonio Lucivan Colpani Junior e Roseli de Fátima Rech Pilonetto.....118

CUIDAR E EDUCAR: ANÁLISE DAS COMPREENSÕES NORTEADORAS DAS TESES NO PERÍODO DE 1996 A 2019

Letícia Rita Mariott e Roseli de Fátima Rech Pilonetto.....129

O ENSINO DE HISTÓRIA NO ENSINO FUNDAMENTAL: DESENHOS PINTURAS E O CONCEITO DE IDEOLOGIA

Elizabete Canci de Moura e Roberta WerleMaurer Rodrigues.....142

O LÚDICO COMO FERRAMENTA PEDAGÓGICA NA ALFABETIZAÇÃO

Lenice Pereira Dias e Nubia Andrade da Silva.....151

RELATOS DE EXPERIÊNCIA

CONTRADIÇÕES DA OFERTA DE ENSINO NO ESTADO DO PARANÁ DURANTE A PANDEMIA DO COVID-19. EXPERIÊNCIAS DE UM RESIDENTE PEDAGÓGICO.

Marcos Antonio Folador.....161

XPERIÊNCIAS NO PROGRAMA DE RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA EM UM CONTEXTO PANDÊMICO

Fabiane Zanin dos Santos.....167

PARTICIPAÇÃO DO PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA EM TEMPOS DE PANDEMIA

Denise Hobold Soares.....173

RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA EM TEMPOS DE PANDEMIA: EXPERIÊNCIAS VIVENCIADAS NESSE PERÍODO

Lilian Maria Silva Vial.....177

RELATO DE EXPERIÊNCIA: RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA PEDAGOGIA

Jessica Bortolatto Giacomelli.....181

RESUMOS

ALFABETIZAÇÃO DAS CRIANÇAS EM TEMPOS DE PANDEMIA: ALGUMAS PROBLEMATIZAÇÕES

Sandra Camargo de Andrade Borges e Adriana Dacheri Peixoto da Silva.....186

AUSÊNCIA DA DIMENSÃO PÚBLICA NAS POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL

Gilmar Fiorese.....191

COORDENADOR PEDAGÓGICO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: LEVANTAMENTO DE DISSERTAÇÕES 2010 – 2020

Vanderléia Schlickmann de Araujo e Roseli de Fátima Rech Pilonetto.....196

CULTURAS DIGITAIS NA EDUCAÇÃO INFANTIL COM CRIANÇAS DE 0 A 3 ANOS

Fabíula da Silva Alves e Caroline Machado Cortelini Conceição.....201

OLHAR METODOLÓGICO E DE VALORIZAÇÃO SOBRE A EDUCAÇÃO INFANTIL REGIONAL: REFLEXÕES A PARTIR DAS POLITICAS PÚBLICAS EXECUTADAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL NO SUDOESTE DO PARANÁ

Wilian Amann e Caroline Machado Cortelini Conceição.....206

ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO COM CRIANÇAS DE 2 A 3 ANOS DE IDADE: REFLEXÕES A PARTIR DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL

Leticia Gabriela Brusco, Lidiane Cristina Longo e Franciele Soares dos Santos.....211

PARA ALÉM DA CONCEPÇÃO REGULADORA DO CURRÍCULO: REFLEXÕES ACERCA DA RELAÇÃO ENTRE O CONCEITO DO CURRÍCULO, POLÍTICA CURRICULAR E A PRÁTICA PEDAGÓGICA

Bruna Andrade Costa, Karina Belletini, Leticia Gabriela Brusco, Lidiane Cristina Longo.....216

REFLEXÕES SOBRE O NOVO ENSINO MÉDIO NO ESTADO DE SANTA CATARINA E O EMPRESARIAMENTO DA EDUCAÇÃO

Érica Rodrigues e Franciele Soares dos Santos.....221

EIXO TEMÁTICO 3

Educação, sociedade e cultura

TRABALHOS COMPLETOS – ARTIGOS

A ATUALIDADE DO PENSAMENTO DE KARL MARX E FRIEDRICH ENGELS PARA A RELAÇÃO TRABALHO E EDUCAÇÃO
Marilei Leal da Cruz e Franciele Soares dos Santos.....226

EDUCAÇÃO CRÍTICA: DESAFIOS DIANTE DO CONTEMPORÂNEO
Eduardo Nunes Jacondino.....240

EDUCAÇÃO E TRABALHO: ESCOLA COMO UM CAMPO DE LUTA, APONTAMENTOS A PARTIR DO MATERIALISMO HISTÓRICO DIALÉTICO
Luciane Cerati Borges.....254

O AEE NOS NÚCLEOS/PROGRAMAS DE EDUCAÇAÕ ESPECIAL NO ENSINO SUPERIOR DO ESTADO DO PARANÁ
Michaelli Maria Pires e Margarette Matesco Rocha.....263

O ENSINO TÉCNICO PROFISSIONAL DE NÍVEL MÉDIO EM FRANCISCO BELTRÃO/PR: MOTIVAÇÕES E EXPECTATIVAS DOS JOVENS
Franciele Soares dos Santos e Suely Aparecida Martins.....275

RESUMOS

SEXUALIDADE E EDUCAÇÃO: UMA ANÁLISE SOBRE O CONTEXTO ESCOLAR
Andréia de Souza e Giseli Monteiro Gagliotto.....289

EIXO TEMÁTICO 4

Educação Popular, Educação do Campo e Movimentos Sociais

TRABALHOS COMPLETOS - ARTIGOS

A EDUCAÇÃO DO CAMPO E SUAS RELAÇÕES COM OS PROCESSOS DE OCUPAÇÃO POPULACIONAL E DA TERRA NO SUDOESTE DO PARANÁ
Karina Belletini e Carlos Antônio Bonamigo.....293

A EDUCAÇÃO DO CAMPO NO SUDOESTE DO PARANÁ 2020-2021: MULTIANOS, MULTISSERIADAS E NOVOS FECHAMENTOS DE ESCOLAS
Daniele Cardoso e Carlos Antônio Bonamigo.....306

A EDUCAÇÃO DO CAMPO E A AGROECOLOGIA: AS MEDIAÇÕES A PARTIR DE UM "ROTEIRO DIDÁTICO EM AGROECOLOGIA"
Eloisa Thais da Cunha, Emanuela dos Santos e Carlos Antônio Bonamigo.....322

A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DAS ESCOLAS PÚBLICAS DO CAMPO: DA REALIDADE DOS ALUNOS À REARTICULAÇÃO DOS CONTEÚDOS ESCOLARES
Fernanda Cristina Schiochet e Cecília Maria Ghedini.....341

A SUPERAÇÃO DA ALIENAÇÃO DO TRABALHO E DA NATUREZA PELA AGRICULTURA CAMPONESA E A AGROECOLOGIA
Lidiane Cristina Longo e Carlos Antônio Bonamigo.....352

A POSSIBILIDADE DE SUPERAÇÃO DA EDUCAÇÃO RURAL PELA EDUCAÇÃO DO CAMPO: UMA ANÁLISE TEÓRICO-HISTÓRICA
Elizangela Wessling e Carlos Antônio Bonamigo.....367

A PROPOSTA DAS ESCOLAS MULTIANOS NO ESTADO DO PARANÁ: 2018-2021 - OUSAR ENTRE FECHAR, RETROCEDER OU RECRIAR

Thais Regina Crescencio Maas e Cecília Maria Ghedini.....380

A RESISTÊNCIA DAS POPULAÇÕES RURAIS EM SEU MODO DE VIDA FRENTE ÀS PRÁTICAS DA EDUCAÇÃO RURAL NAS COMUNIDADES NO CONTEXTO DA CNER - 1952-1959

Leticia Gabriela Brusco e Cecília Maria Ghedini.....391

A NUCLEARIZAÇÃO DAS ESCOLAS RURAIS NO MUNICÍPIO DE PATO BRANCO

Camilla Mariano.....402

AS ESCOLAS DO CAMPO NO CONTEXTO DA PANDEMIA: LIMITES DO ACESSO À INTERNET E O PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM

Ana Marieli dos Santos Luedke, Angelita Cristine dos Santos, Claudiney de Oliveira e Juliana Rodrigues.....412

EDUCAÇÃO DO CAMPO: ESCOLA E JUVENTUDE

Gilberto Mattos Cordeiro e Suely Aparecida Martins.....423

EDUCAÇÃO MUSICAL NO CAMPO: UM PANORAMA DO ENSINO DE MÚSICA EM ESCOLAS DO CAMPO DA REGIÃO SUDOESTE DO PARANÁ

Juliane de Almeida Lino e Cecília Maria Ghedini.....436

UM OLHAR HISTÓRICO SOBRE A EDUCAÇÃO RURAL NO BRASIL DE 1889 A 1985: TRAÇOS GERAIS

Silvia Christina Copatti Bussolaro e Carlos Antônio Bonamigo.....446

RELATOS DE EXPERIÊNCIA

ESPAÇOS, TEMPOS E INSTRUMENTOS METODOLÓGICOS NAS PRÁTICAS DA ESCOLA ESTADUAL DO CAMPO DE PINHALZINHO

Angelita Cristine dos Santos.....461

A IMPLEMENTAÇÃO DO NOVO ENSINO MÉDIO EM SANTA CATARINA: REFLEXÕES A PARTIR DA EDUCAÇÃO LIBERTADORA DE PAULO FREIRE

Alexandra Carlesso Carneiro[1]
Suely Aparecida Martins[2]

Eixo Temático: Paulo Freire: aspectos educacionais, filosóficos, políticos e culturais.

Resumo: O Novo Ensino Médio foi aprovado pela Lei 13.415/2017 trazendo alterações significativas nesta etapa de escolarização, tendo como marco orientador a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). No estado de Santa Catarina o Novo Ensino Médio iniciou-se 2020 em escolas-pilotos e projeta-se que até 2022 seja estendido a todas as escolas. Este artigo objetiva trazer reflexões iniciais sobre este processo de implementação, considerando os seguintes questionamentos: como tem ocorrido este processo de implementação em Santa Catarina, quais os sujeitos envolvidos, qual projeto formativo apresenta para os jovens das classes populares? A partir da revisão bibliográfica e análise de documentos tais como: leis e decretos nacionais e os cadernos do Currículo Base do Ensino Médio do Território Catarinense, iniciamos com breve retomada a história do Ensino Médio no Brasil, a partir dos anos de 1990 até chegar na Lei 13.415/2017 e na BNCC (2018), em seguida, descrevemos como tem ocorrido o processo de implementação desta reforma no estado catarinense. Por fim, trazemos algumas reflexões, com base em Paulo Freire, sobre suas possíveis implicações na formação dos jovens, indicando que por traz do discurso do protagonismo juvenil, do empreendedorismo e dos projetos de vida está um projeto formativo que nega aos jovens a educação libertadora, como defendida por Freire.

Palavras-chave: reforma educacional; ensino médio; formação

Introdução

A Reforma do Ensino Médio via Medida Provisória nº 746/2016, sancionada pela Lei nº 13.415/2017 e a aprovação da Base Nacional Comum Curricular-BNCC do Ensino Médio em 2018 institui a política de fomento à Implementação do Novo Ensino Médio, e propôs uma reorganização curricular com a oferta de diferentes itinerários formativos, considerando as áreas de conhecimento e a uma formação técnica e profissional, tendo como foco no protagonismo juvenil e construção de projetos de vida dos jovens.

A partir de revisão bibliográfica e análise de documentos, especialmente a Lei nº 13.415/2017, e os cadernos do Currículo Base do Ensino Médio do Território Catarinense, este artigo traz considerações sobre a implementação do Novo Ensino Médio no Estado de Santa Catarina e suas implicações na formação dos jovens das classes populares, tendo como base de análise a perspectiva

[1] Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE, campus de Francisco Beltrão, Paraná. (e-mail: alexandra.cc@hotmail.com).
[2] Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE, campus de Francisco Beltrão, Paraná. (e-mail: martins_sue@hotmail.com).

de educação libertadora de Paulo Freire. Para isso partimos das seguintes questões: Como tem ocorrido a implementação da reforma do Ensino Médio em Santa Catarina? Quais são os sujeitos envolvidos? Quais as implicações na formação do jovem no Estado de Santa Catarina com a implementação do Novo Ensino Médio?

Quando se fala em Educação sempre imagina-se um professor em frente a lousa com uma sala de aula repleta de alunos, mas é importante lembrar que a Educação vai muito além disso. Trata-se de um processo de formação humana constituído a partir de determinadas relações sociais, que podem libertar ou conformar e oprimir. Dentro do processo educativo está a escola, instituição constituída na sociedade capitalista, e que, portanto, carrega as contradições desta sociedade. Historicamente a escola no capitalismo tem sido um instrumento importante para contribuir no processo de reprodução das desigualdades sociais, mas também tem sido um instrumento de luta das classes populares contra as desigualdades. Dentre os diversos educadores que, no Brasil, contribuíram com uma educação em favor dos oprimidos e da sua libertação, está Paulo Freire. De acordo com ele (2021, p.95) "Ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo." (FREIRE, 2021, p. 95). Freire reconhece a importância da educação voltada a formação humana integral, estimuladora, sem determinismos e regada de inserção crítica, da capacidade de pensar, de agir e intervir no mundo, uma Educação Libertadora. O Novo Ensino Médio, pautado no protagonismo juvenil e em projetos de vida, abre espaço para esta formação crítica do jovem?

Tentando responder a este questionamento, organizamos o texto da seguinte forma: iniciamos com breve retomada a história do Ensino Médio no Brasil, a partir dos anos de 1990 até chegar na Lei 13.415/2017 e na BNCC (2018), em seguida, descrevemos como tem ocorrido o processo de implementação desta reforma no estado catarinense. Por fim, trazemos algumas reflexões, com base em Paulo Freire, sobre suas possíveis implicações na formação dos jovens, indicando que por traz do discurso do protagonismo juvenil, do empreendedorismo e dos projetos de vida está um projeto formativo que nega aos jovens a educação libertadora, como defendida por Freire.

A trajetória de ensino médio no Brasil dos anos de 1990 a atualidade

No Brasil o neoliberalismo tem direcionado as reformas educacionais, tendo como fundamento "a transferência da Educação da esfera dos direitos sociais à esfera do mercado, reduzindo-a a uma condição de propriedade. De maneira que as instituições escolares devem ser pensadas e reestruturadas sob modelos produtivistas e empresariais". (LAGOA, 2019, p. 5). Estas reformas estão pautadas em critérios de privatização, prevalecendo os interesses de empresariado desconsiderando a formação humana integral. Esta proposta neoliberal em que serviços públicos e políticas sociais são

oportunidades de negócios vem se intensificando ainda mais, com as reformas curriculares na Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio na última década tendo como base uma formação centrada em competências e habilidades. Na etapa final da Educação Básica, o Ensino Médio passa a ser muito visado por setores políticos e econômicos da sociedade. Uma política educacional voltada ao protagonismo juvenil e a flexibilização do currículo com uma visão de educação técnica, profissional e utilitarista para atender os interesses de mercado passa a ser o horizonte.

No período de debates para elaboração da Leis e Diretrizes de Base (LDB) da educação brasileira, nos anos de 1990, havia propostas progressistas em relação a educação da juventude e que buscavam romper com a formação unilateral oferecida a classe trabalhadora, centrada na formação técnica e que reforçava a dualidade do ensino médio brasileiro. Em contraposição propunha-se uma educação politécnica, centrada no trabalho, na ciência, na cultura e na tecnologia. Todavia, esta proposta acabou não prevalecendo. A estrutura do Ensino Médio na Educação Brasileira foi alterada no governo de Fernando Henrique Cardoso, no ano de 1997, com o Decreto nº 2.208, possibilitando que a educação profissional se desvincule do Ensino Médio com uma organização curricular própria e uma formação já pautada em competências e habilidades citadas nas Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio, criada no ano de 1998, por este mesmo governo. De acordo com Laval (2019, p. 79) em sua obra A Escola não é uma Empresa:

> Por trás de substituição da qualificação pela competência está em jogo a substituição da validação do valor pessoal conferida pelo Estado pela validação conferida por um "mercado do valor profissional" mais flexível e transparente. No entanto, a contradição continua: é preciso uma norma geral que evidencie a competência e garanta uma "métrica comum", função que é cumprida justamente pela certificação escolar. Na medida em que não podemos prescindir completamente do sistema educacional, a tendência é introduzir a "lógica de competência" na escola e combinar a certificação concedida pelo sistema educacional à determinação mais estrita da formação de mão de obra pelas empresas que fazem uso dela. A escola teria de passar, portanto, de uma *lógica de conhecimentos* para uma *lógica de competência.*

Já no ano de 2004, com o Decreto nº 5.154/2004 sancionado pelo Presidente Luiz Inácio Lula da Silva houve a derrubada do decreto de FHC, possibilitando a oferta do Ensino Médio integrado com o ensino profissionalizante, mas mantendo a possibilidade da oferta de forma concomitante e subsequente. Ainda que no período houve a ampliação da rede federal de ensino médio integrado a educação profissional, através de institutos federais de educação, ao possibilitar a oferta na forma concomitante e subsequente abriu espaço para que se mantivesse a oferta da educação técnica e profissional separado do ensino médio. Esta possibilidade satisfez assim os interesses de empresários sendo fortalecido através da Lei 11.079/2004 que institui normas gerais para a licitação e contratação de parceria público-privada e da integração com o Movimento Todos Pela Educação, fundado no ano

de 2006, sendo uma organização sem fins lucrativos, não governamental e financiados por recursos privados. Este Movimento passou a ter uma participação ativa nos debate e rumos da educação brasileira, conseguindo pautar as reformas educacionais, especialmente a partir de 2016, de acordo com os s interesses do capital, direcionado para a mercantilização da educação brasileira.

Do mesmo modo, no ano de 2011 por meio da Lei nº 12.513, o governo de Dilma Roussef intensificou a educação profissional com a criação do Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e ao Emprego(Pronatec), com a finalidade de ampliar a oferta de cursos de Educação Profissional e Tecnológica(EPT) por meio de programas, projetos e ações de assistência técnica e financeira, e com parceiros como as instituições de Rede Federal de Educação Profissional, Cientifica e Tecnológica, as instituições de educação profissional e tecnológica das redes estaduais, distrital e municipais, as instituições dos serviços nacionais de aprendizagem e as instituições privadas de ensino superior e de educação profissional e tecnológica devidamente habilitadas para a oferta de cursos técnicos de nível médio, no âmbito da iniciativa Bolsa-Formação.

Com o processo de impeachment de Dilma Roussef, no ano de 2016, que ocorreu em um contexto de golpe político, com aliança dentro do Congresso Nacional para a retirada do Partido dos Trabalhadores (PT) do governo, o vice-presidente Michel Temer assume a Presidência da República com intenção de realizar um conjunto de reformas de evidente caráter neoliberal com a retirada dos direitos da classe trabalhadora. Através da Medida Provisória 746/16 o presidente Temer aprova a Reforma no Ensino Médio e no ano seguinte é aprovada no Congresso Nacional a Lei 13.415/17 que alterou na LDB a carga horária anual do Ensino Médio para 1000 horas/anuais, com um prazo de cinco anos para entrar em vigor, e propôs uma reorganização curricular através da BNCC- Base Nacional Comum Curricular com a oferta de diferentes itinerários formativos e áreas de conhecimento para uma formação técnica e profissional, com foco no protagonismo juvenil e construção de projetos de vida dos jovens. De acordo com Malanchen (2020, p.157):

> [...] os fundamentos da BNCC visam o controle total do sistema por meio da articulação entre o currículo da educação básica, a formação de professores e a avaliação em larga escala. Os objetivos são claros: moldar a formação dos indivíduos, controlar a ação dos professores e ainda criar nichos de exploração do sistema público pela iniciativa privada por meio de assessorias pedagógicas, sistema de apostilamento e kits pedagógicos etc.

Neste contexto a BNCC vem de encontro de uma educação voltada ao domínio de habilidade e competências com um esvaziamento de conteúdos e oferta de itinerários formativos, Malanchen (2020, p. 139) afirma “Limitar conhecimentos e impor a formação da juventude apenas ao desenvolvimento

de habilidades especificas atende ao interesse do mercado produtivo, instruindo indivíduos de forma aligeirada, esvaziada e flexível".

A BNCC, baseada na Constituição Federal/1988, a LDB/1996, o Plano Nacional de Educação e a lei 13.005/2014 asseguram uma Educação Integral para os estudantes, o MEC vem trabalhando para a implantação dessa educação integral que mais parece um alargamento de carga horária, nas escolas de todo o país. Com a lei 13.415/2017, passa a constituir a implementação das escolas com Ensino Médio em tempo Integral com um prazo de 10 anos, a partir daí surge o Programa de Apoio ao Novo Ensino Médio, com prazo para atender as metas de 2014-2024. Assim por meio da portaria nº 649 de 10 de julho de 2018 as secretarias estaduais de educação passam a apoiar e contemplar todas essas mudanças no Ensino Médio. Com a Portaria Nº 521/2021 o ministro da Educação institui o cronograma de Implementação do Novo Ensino Médio em todo o Brasil, alinhado a Base Nacional Comum Curricular – BNCC- com a ampliação da carga horária, o novo currículo, formação continuada de professores, escolha do livro didático, nova avaliação, sendo previsto até o ano de 2024 a implementação do Novo Ensino Médio em todas as escolas do país.

Considerando as alterações apresentadas acimas, descrevemos abaixo como tem ocorrido este processo em Santa Catariana.

A implementação do Novo Ensino Médio em Santa Catarina: primeiras aproximações

O processo de implementação do Novo Ensino Médio em Santa Catarina inicia-se com Web Conferências realizadas pelo MEC no ano de 2018, com secretarias estaduais de educação do país. Nestas atividades, Santa Catarina indicou as escolas que poderiam constituir o quadro das escolas-pilotos e que se enquadravam nas condições exigidas pelo MEC, descritas na Portaria 649/2018, que são: obrigatoriamente 30% de escolas EMTI; escolas que já possuíam jornada diária de cinco horas e que, preferencialmente, tivessem participado do Programa Ensino Médio Inovador – ProEMI.

Desta forma as escolas que foram selecionadas deveriam enviar a documentação de adesão ao Novo Ensino Médio ainda neste mesmo ano e procurar se adequar a normatização para implementar o programa na escola. No ano de 2019 e 2020 ocorre reuniões com técnicos da SED/SC, supervisores das Coordenadorias Regionais de Educação de Santa Catarina e gestores das escolas que aderiram ao Novo Ensino Médio com uma proposta que o estudante precisa desenvolver o protagonismo juvenil, especialmente a partir da escolha pelos jovens dos itinerários formativos e do projeto de vida considerando suas perspectivas para o futuro e os desafios enfrentados no século XXI.

A reformulação do Ensino Médio no Estado de Santa Catarina foi justificada pelo desempenho dos estudantes nas últimas décadas, o abandono escolar, a defasagem idade-série, o baixo rendimento.

A mesma justificativa foi apresentada no Guia de implementação do Novo ensino Médio publicado pelo Ministério da Educação, o Novo Ensino Médio vem para resolver os problemas existentes na etapa final da Educação Básica, como relatado nos índices:

> A desconexão entre os anseios da juventude e o que a escola exige dela manifesta-se nos indicadores de frequência e desempenho da etapa: em 2016, 28% dos estudantes de Ensino Médio encontravam-se com mais de 2 anos de atraso escolar e 26% dos estudantes abandonaram a escola ainda no 1º ano; quanto ao IDEB, a variação positiva foi de apenas 0,3 ponto entre 2005 e 2011, ficando estagnado desde então e abaixo das metas estabelecidas. (BRASIL, 2018).

Através da Lei nº 13.415/2017 ocorre no ano de 2020 a implementação do Novo Ensino Médio em 120 escolas -piloto no estado de Santa Catarina provocando mudanças significativas na organização curricular de acordo com a BNCC, e ampliação da carga horária de 800 horas/ano para 1000 horas/ano e deverá ser ampliada gradativamente para 1.400 horas anuais, há previsão que o Novo Ensino Médio se estenderá a todas as escolas do estado de Santa Catarina até o ano de 2022.

As mudanças ocorridas com a implementação do Novo Ensino Médio se dão com o currículo dividido em duas partes: uma parte é a Formação Geral Básica com no máximo 1800 horas em três anos, sendo formada por Áreas de conhecimento (Linguagens e suas tecnologias; matemática e suas tecnologias; Ciências da Natureza e suas tecnologias e Ciências Humanas e Sociais Aplicadas). Já a outra parte do currículo formada pelos Itinerários Formativos é flexível com no mínimo 1200 horas em três anos, compreendendo Projeto de Vida; Segunda Língua Estrangeira, Componentes Curriculares Eletivos e Trilhas de Aprofundamento[3].

No ano de 2020 as escolas-pilotos iniciaram com as primeiras turmas do Novo Ensino Médio enfrentando dificuldades para definir as temáticas a serem trabalhadas nos Componentes Curriculares Eletivos que fazem parte dos Itinerários Formativos (parte flexível do currículo), que viessem ao encontro dos anseios dos estudantes. Muitas escolas não possuem estrutura física para a implementação das Trilhas de Aprofundamento e para o funcionamento de alguns Componentes Curriculares Eletivos. Assim a Secretaria do Estado da Educação orientou as escolas a realizar reuniões com a comunidade escolar para sugestões de temáticas que pudessem ser contemplados nos Componentes Curriculares

[3] As trilhas de aprofundamento fazem parte do Itinerário Formativo e possuem destaque significativo no que se refere à parte flexível do currículo, pois congregam maior carga horária da parte flexível do currículo em relação aos demais componentes. Tomando por foco os objetivos definidos pelas DCNem, as trilhas de aprofundamento são organizadas em torno de uma temática específica, e seu desencadeamento é dado pelas unidades curriculares, que promovem a articulação entre objetos de conhecimento das respectivas áreas, e seus componentes, das habilidades dos eixos estruturantes, das habilidades previstas na BNCC e, ainda, das habilidades da educação técnica e profissional, além de outras não previstas na base. (SANTA CATARINA, 2020, p. 85).

Eletivos, onde surgiram mais de 500 sugestões de temáticas para a criação dos Componentes Curriculares Eletivos (CCEs), dessas sugestões foram selecionadas 52 possibilidades de temas.

Dessa forma, com o apoio do Instituto Iungo que foi criado em 2020 e possui dois mantenedores: o Movimento Bem Maior e o Instituto MRV, uma equipe técnica da Secretaria de Estado da Educação, equipe pedagógica e docente das escolas, iniciou um processo de construção dos chamados Roteiro Pedagógicos para as temáticas escolhidas, com a participação de 363 profissionais, envolvendo professores(as) e coordenadores(as) das 120 escolas-piloto do Novo Ensino Médio, profissionais das Coordenadorias Regionais de Educação, além do apoio de técnicos(as) do Órgão Central da SED, profissionais da equipe ProBNCC (Programa de Apoio à Implementação da BNCC), bem como de especialistas do Instituto Iungo, É importante destacar neste novo modelo educacional a parceria público- privada com empresas que valorizam a formação profissionalizante e ofertam uma assessoria as escolas procurando capacitar os docentes de acordo com seus interesses econômicos, como afirma Malanchen (2020, p. 134):

> Os representantes do setor privado, ou seja, do Movimento Todos pela Base Nacional Comum, que estão atrelados a construção da BNCC são empresas como Fundação Itaú Social, a Fundação Lemann, a Fundação Roberto Marinho, a Fundação CESGRANRIO, o Instituto UNIBANCO, o Instituto Ayrton Senna, o Instituto Natura e o Instituto Inspirare.[...]o grupo tem o objetivo de facilitar a construção de uma base de qualidade, para cuja tarefa utiliza debates, estudos e pesquisas com gestores e professores, investigando também situações de sucesso em outros países.

Nesse contexto Laval (2019, p. 30) afirma “Nessa “parceria” generalizada, a própria empresa se torna “qualificadora” e “envolvida no aprendizado” e acaba se confundindo com a instituição escolar em “estruturas de aprendizagens flexíveis”. Além do Instituto Iungo também atuaram em Santa Catarina o Instituto Ayrton Senna e o Instituto Natura através da formação de professores quanto da produção de material para o programa Ensino Médio Integral em Tempo Integral (EMITI).

Devido a situação atual de pandemia esse processo de construção dos chamados Roteiro Pedagógicos aconteceu de forma remota com profissionais de todas as áreas de conhecimento, entre os meses de agosto a novembro de 2020, resultando na escrita de um Portfólio com 25 Roteiros Pedagógicos que servirá para as escolhas dos estudantes em relação aos CCEs. Todo o estudo para a elaboração do portfólio se baseou também na Proposta Curricular de Santa Catarina que afirma “[...] a necessidade de uma educação básica que reconheça e assuma a diversidade como princípio formativo e fundante do currículo escolar.” (SANTA CATARINA, 2014, p. 54). Cada etapa de produção passou por análise de especialistas e técnicos e de forma coletiva onde foi intitulado como Componentes Curriculares Eletivos: construindo e ampliando saberes.

Durante esse período também foi construído o Currículo Base do Ensino Médio do Território Catarinense com a participação de 250 docentes e da equipe da SED e da ProBNCC e especialistas em currículo. Durante o processo de construção foi criado um modelo baseado no Ensino Médio Integral em tempo integral (EMITI) e no Ensino Médio Inovador (EMI) que são projetos anteriores da rede estadual de ensino. O resultado da construção do Currículo Base do Ensino Médio do Território Catarinense se dá com a publicação de quatro cadernos, sendo o caderno 1- sobre as Disposições Gerais: textos introdutórios e gerais do Currículo Base do Ensino Médio do Território Catarinense, caderno 2- Formação Geral Básica: textos da Formação Geral Básica, por Área do Conhecimento, do Currículo Base do Ensino Médio do Território Catarinense, caderno 3-Parte Flexível do Currículo: Portfólio de Trilhas de Aprofundamento que fazem parte dos Itinerários Formativos no Território Catarinense. Caderno 4 - Parte Flexível do Currículo: Portfólio de Componentes Curriculares Eletivos: Portfólio de Componentes Curriculares Eletivos, que fazem parte dos Itinerários Formativos no Território Catarinense.

Nessa perspectiva a nova organização curricular do Novo Ensino Médio no Estado de Santa Catarina se dá por uma parte geral básica que trata das disciplinas agrupadas por Áreas de Conhecimento cumprindo com o que diz a Lei 13.415/2017 e a BNCC, com planejamentos coletivos e integrados de forma interdisciplinar e transdisciplinar. Os conteúdos são organizados conforme seu objeto de conhecimento e habilidades nas Áreas de Conhecimento. Para isso é preciso um planejamento integrado pelos docentes com o objetivo de que o jovem alcance as habilidades e competências da BNCC.

Além disso, temos também os chamados Temas Contemporâneos Transversais que fazem parte do currículo com elaboração de conceitos dentro dos seguintes temas comuns as Áreas do Conhecimento: Economia, Meio Ambiente, Saúde, Cidadania e Civismo, Interculturalidade, Ciência e Tecnologia procurando trabalhar a transversalidade já definida nas Diretrizes Curriculares Nacionais, de forma crescente e sem divisão de séries/anos, como uma espiral em crescimento, para desenvolver o conceito do assunto estudado, quem deve definir o que trabalhar é o Projeto Político Pedagógico da escola e os próprios docentes das Áreas de Conhecimento. Essa construção conceitual nas séries/anos também é definida nos conteúdos que são trabalhados em cada Área de Conhecimento.

Na parte flexível do currículo temos os itinerários formativos que são estruturados conforme a portaria nº 1.432/2018 com uma carga horária mínima de 1200 horas, dentro de quatro eixos estruturantes que são: investigação científica, processos criativos, mediação e intervenção sociocultural e empreendedorismo, todos com a finalidade de ampliar a aprendizagem nas áreas de conhecimento ou uma formação técnica e profissional do jovem, procurando desenvolver as habilidades e competências para atuar no mundo do trabalho e saber resolver problemas na vida cotidiana.

As diretrizes curriculares do Novo Ensino Médio propõem que os itinerários formativos sejam trabalhados a partir de um eixo estruturante, pois estes trabalham relacionados com as dez competências gerais da BNCC. Já no território catarinense fica estabelecido que os itinerários formativos devem seguir os quatro Eixos Estruturantes dando maior ou menor ênfase a cada um. Assim no itinerário formativo trilhas de aprofundamento deve contemplar os quatro eixos, já os componentes curriculares eletivos poderão passar por um ou mais eixos estruturantes, e o componente Projeto de vida é organizado por três áreas: a pessoal, social e cidadã, e profissional e procura desenvolver no jovem a autonomia, uma forma de aprender a se reconhecer, a tomar decisões e planejar o seu futuro com vistas ao desenvolvimento integral de acordo com a BNCC visando uma formação centrada no protagonismo juvenil e no mundo do trabalho.

Assim sendo, pode-se perceber que essas mudanças estão aliadas à Base Nacional Comum Curricular (BNCC) que propõe alterações no currículo de toda a rede de escolas do país seja da rede pública ou privada, dando ênfase ao projeto de vida e ao protagonismo juvenil dos estudantes que frequentam o Ensino Médio.

O novo ensino médio: que formação para os jovens das classes populares: reflexões a partir de Paulo Freire

A educação e o trabalho são elementos que vem produzindo grandes debates na sociedade atual, principalmente a partir dos anos 1990, com a reformas educacionais voltadas ao mundo do trabalho e com interesses dos órgãos governamentais, políticos e empresariais para fazer da escola principalmente a pública uma máquina de geração de mão de obra de baixo custo, formando jovens alienados ao trabalho e sem perspectiva de uma vida digna. Paulo Freire vê na Educação uma forma de liberdade dos homens e mulheres e não de alienação e dominação, por isso ele afirma que:

> [...] pretendemos a libertação dos homens, não podemos começar por aliená-los ou mantê-los alienados. A libertação autêntica, que é a humanização em processo, não é uma coisa que se deposita nos homens[...] É práxis, que implica a ação e a reflexão dos homens sobre o mundo para transformá-lo. (FREIRE, 2021, p. 93).

Na etapa final da Educação Básica o conhecimento científico é secundarizado, valorizando as atividades práticas que devem fazer parte do currículo porque o jovem será o futuro trabalhador da sociedade, sendo necessário o saber fazer, o aprender a aprender, visando a formação de sujeitos flexíveis e adequados aos interesses do capital. Paulo Freire através de sua Pedagogia Libertadora afirma que a Educação é parte ativa no processo de aprendizado na vida do jovem, transformando-os em leitores do mundo em que vivem e possam intervir na realidade de forma crítica e consciente.

Portanto a escola deve estar voltada a formação de jovens que são capazes de compreender com criticidade o mundo de trabalho que estão inseridos tornando a sociedade em que vivem mais igualitária sem injustiças sociais, econômicas e políticas. Para que isso seja possível é necessário que o conhecimento possa ir além de conteúdos curriculares, mas sim abranger uma visão ampla de mundo. De acordo com Paulo Freire no seu livro a Pedagogia da Autonomia:

> Porque não estabelecer "intimidade" entre os saberes curriculares fundamentais aos alunos se a experiência social que eles têm como indivíduos? Por que não discutir as implicações políticas e ideológicas de um tal descaso dos dominantes pelas áreas pobres da cidade? A ética de classe embutida neste descaso? "Porque dirá um educador reaccionariamente pragmático, a escola não tem nada a ver com isso. A escola não é partido. Ela tem que ensinar os conteúdos, transferi-los aos alunos. Aprendidos, estes operam por si mesmos. (FREIRE, 2019, p. 32).

O Novo Ensino Médio ´proposto por essa reforma traz uma educação vinculada a formação de um jovem que domine competências e habilidades socioemocionais como responsabilidade, resolução de problemas, comunicação, trabalho em equipe, autonomia e protagonismo juvenil conforme a Base Nacional Comum Curricular e uma ideologia mercadológica neoliberal, nos remetendo uma ideia de que o jovem deve ter autonomia para decidir seu próprio currículo e construir assim um projeto para sua vida. A liberdade de fazer escolhas e a responsabilização por elas são ideologias presentes na reforma e aparece como a falsa ideia de autonomia, faz o jovem acreditar que através de uma formação baseada na competição e no mérito alcançará um futuro de sucesso dentro da sociedade, mas na verdade é a construção de um cenário de incertezas. Essa maneira de formação é denominada como Pedagogia das Competências, trata-se de uma adaptação de conteúdos a comportamentos esperados pelo mundo do trabalho flexível e que formam para o individualismo, o conformismo, e adaptação, a resiliência, a concorrência. Tudo isso vai de contramão a proposta da Educação Libertadora de Paulo Freire que ensina através de uma libertação humanista com produção e construção de conhecimento estabelecendo o diálogo para uma transformação da realidade.

Considerações finais

A educação tem um papel central na formação da sociedade, é a força formadora dos indivíduos que se constituem historicamente. O contexto atual marcado por várias reformas educacionais de evidente caráter neoliberal, nos coloca vários desafios como professores comprometidos com a educação. Cada vez mais, necessitamos que nossa prática pedagógica seja uma prática reflexiva, problematizadora e libertadora. Entender as atuais mudanças no Ensino Médio e seus impactos na formação dos jovens se torna urgente para podermos buscar formas de resistência. Urge mostrarmos que por trás do discurso sedutor do protagonismo juvenil, dos projetos de vida, das competências e

habilidades, existe um projeto de formação que busca adaptar os jovens a realidade do desemprego e a precarização do mundo do trabalho como algo natural e de responsabilidade única dos próprios jovens. Trata, portanto, de um projeto educativo que desumaniza. Paulo Freire (2019, p. 54) em sua obra Pedagogia da Indignação afirma

> Por isso é que toda prática educativa libertadora, valorizando o exercício da vontade, da decisão, da resistência, da escolha; o papel das emoções, dos sentimentos, dos desejos, dos limites; a importância da consciência na história, o sentido ético da presença humana no mundo, a compreensão da história como possibilidade jamais como determinação, é substantivamente esperançosa e, por isso mesmo, provocadora de esperança.

Neste contexto o Novo Ensino Médio vinculado a BNCC desencadeia uma educação de incertezas para o futuro do jovem com o objetivo de uma qualificação profissional para suprir as demandas do mercado de trabalho em uma sociedade excludente e com desigualdades sociais, culturais e econômicas. No entanto, como alternativa para superar essas mudanças com a reforma temos a Educação Libertadora de Paulo Freire com uma concepção de educação voltada a formação humana, que proporciona ao jovem uma consciência crítica e capacidade de decisão para que se tornem mais atuantes e capazes de transformar a sociedade, tornando-a mais justa, humana e igualitária. É como afirma Freire (2019, p.73) em sua obra Pedagogia da Indignação "Esse país não pode continuar sendo o de poucos... Lutemos pela democratização desse país. Marchem, gente de nosso país..."

Referências

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, [2016]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br. Acesso em: 16 ago. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Guia de implementação do Novo ensino Médio.** 2018. Disponível em: http://novoensinomedio.mec.gov.br/#!/guia. Acesso em: 12 ago. 2021.

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura**. LDB** - Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. **Pronatec**, 2018.Página inicial. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/pronatec. Acesso em: 12 ago. 2021.

BRASIL. **Lei nº 11.079, de 2004.** Institui a gestão diferenciada. Diário Oficial da União. Brasília [2004]. Disponível em: https://www.jusbrasil.com.br/diarios/busca?q=lei+11079+2004. Acesso em: 11 ago. 2021.

BRASIL. **Lei nº 12.513, de 2011.** Criação do Pronatec, serviços nacionais de aprendizagem integram o sistema federal de ensino na condição de mantenedores. Diário Oficial da União. Brasília [2011].

Disponível em: https://www.jusbrasil.com.br/diarios/busca?q=lei+12513/2011. Acesso em: 15 ago. 2021

BRASIL. **Lei nº 13.005, 25 de junho de 2014.** Aprova o Plano Nacional de educação e dá outras providências. Diário Oficial da União. Brasília [2014]. Disponível em: www.planalto.com.br. Acesso em: 12 ago. 2021.

BRASIL. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Brasília, DF: Presidência da República, [2017]. Disponível em: https://presreplublica.jusbrasil.com.br/legislacao/431644888/lei-13415-17. Acesso em: 15 ago. 2021.

BRASIL. **Portaria nº 521, de 13 de julho de 2021**. Institui o cronograma nacional de implementação do Novo Ensino Médio. Diário Oficial da União. Brasília. Seção 1, p. 46, 13 de julho de 2021. Disponível em: https://www.jusbrasil.com.br/diarios/busca?q=portaria+n%c2%ba+de+2021+cronograma+de+implementacao+%c3a7%c3%a3o+do+novo+ensino+medio. Acesso em: 11 ago. 2021

BRASIL. **Portaria nº 649, de 10 de julho de 2018**. Institui o Programa de Apoio ao Novo Ensino Médio e estabelece diretrizes, parâmetros e critérios para participação. Diário Oficial da União. Brasília, n. 132. Seção: 1, p.72, 11 de julho de 2018. Disponível em: https://jusbrasil.com.br/diários/198723834/dou-secao-1-11-07-2018-pg-72. Acesso em: 16 ago. 2021.

BRASIL. **Portaria nº 1.432 de 2018**. Estabelece os referenciais para elaboração dos itinerários formativos, conforme preveem as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Diário Oficial da União. Brasília. Disponível em: https://www.jusbrasil.com.br/diarios/busca?q=+n%c2mec+portaria+n%c2%ba+1432/2018+itinerarios+formativos. Acesso em: 12 ago. 2021

BRASIL. Decreto nº 2.208, de 17 de abril de 1997. Regulamenta o §2º do art. 36 e os artigos 39 a 42 da Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: www.portal.mec.gov.br. Acesso: 10 ago. 2021.

BRASIL. Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. Disponível em: www.portal.mec.gov.br. Acesso: 10 ago. 2021.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro/ São Paulo: Paz e Terra, 2021.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. Rio de Janeiro/ São Paulo: Paz e Terra, 2019.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da indignação:** cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: Paz e Terra, 2019.

LAGOA, M. I. A ofensiva neoliberal e o pensamento reacionário-conservador na política educacional brasileira. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, SP, v. 19, p. e019006, 2019. DOI: 10.20396/rho. v19i0.8653195. Disponível em: https://periodos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8653195. Acesso em: 26 ago. 2021.

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

MALANCHEN, J.; MATOS, N. d. S. D. de; ORSO, P. J. (org.). **A pedagogia histórico-crítica, as políticas educacionais e a Base Nacional Comum Curricular**. São Paulo: Autores Associados, 2020.

MOVIMENTO TODOS PELA EDUCAÇÃO. **Todos pela educação**, 2021.Quem somos. Disponível em: https://todospelaeducacao.org.br/quem-somos/. Acesso em: 12 ago. 2021.

SANTA CATARINA, Secretaria de Estado da Educação. **Currículo Base do Ensino Médio do Território Catarinense:** caderno 1 – disposições gerais. Disponível em: https://www.sed.sc.gov.br/programs-e-projetos/30899-novo-ensino-medio. Acesso em: 14 ago. 2021.

SANTA CATARINA, Secretaria de Estado da Educação. **Proposta Curricular de Santa Catarina**: formação integral na educação básica. 2014.

ALFABETIZAÇÃO CIENTÍFICA: O ENTENDIMENTO PÚBLICO DA CIÊNCIA

Daniela De Maman[1]

Eixo Temático: Paulo Freire: aspectos educacionais, filosóficos, políticos e culturais.

Resumo: O texto, elucida, por meio de discussão teórica, a perspectiva da prática da alfabetização científico-tecnológica com crianças em idades entre 3 a 11 anos, segundo premissas da pedagogia libertadora: educação tem um papel primordial de transformação da sociedade. O processo de alfabetização em ciências é tido como fundamental, para o exercício cidadão e, assim a criança sendo vista como - cidadão - sujeito ativo no processo pedagógico. As premissas da pedagogia libertadora preenchem a lacuna teórico-prática no pensar sobre as práticas de ensino de ciências, quando propõem discussões sobre temas naturais vinculados aos aspectos sociais e políticos e, seus impactos, quando transformados em ações sobre a realidade social imediata O objetivo da discussão é promover no leitor acadêmico, a reflexão sobre a necessidade de possibilitar uma educação em ciências, crítica a serviço das transformações sociais, econômicas e políticas, para a superação das desigualdades, em termos de conhecimento científico existentes no interior da sociedade. A pesquisa é bibliográfica, associada a observação empírica, mediante, acompanhamento de situações de prática de estágio supervisionado desenvolvidas pelos acadêmicos do Curso de Pedagogia da Unioeste/Campus de Francisco Beltrão/PR. A perspectiva da alfabetização em ciências refere-se a possibilidade de situações de ensino de ciências naturais, caracterizarem-se pela estimulação da criatividade nas crianças promovendo uma relação de simbiose entre professor, prática pedagógica, crianças e aprendizagem. Nesta proposta, a atividade escolar pauta-se em analisar os problemas, os fatores determinantes e estrutura-se uma forma de atuação para que se possa transformar a realidade social e política, por meio da alfabetização.

Palavras-chave: alfabetização em ciências; pedagogia libertadora, ensino.

Introdução

> Especialmente para crianças, a ciência é, sobretudo um utensílio maravilhoso, que permite abordar o mundo concreto (o real) e enfrentá-lo, alimentar a imaginação e aprender a fecundidade do questionamento. (CHARPAK, 2017, p. 118).

Parte-se da concepção ampliada de alfabetização científica converte a Educação Científica em parte da cultura de cada cidadão, o que transforma o estudo das temáticas da área das ciências naturais, em algo maior que a mera acumulação de um "vocabulário científico". Sendo assim, nos dias atuais, o conceito de alfabetização científica extrapola o espaço escolar.

Propõe-se pensar a perspectiva da alfabetização científica, segundo premissas da abordagem metodológica da pedagogia libertadora - tendência pedagógica – proposta por Freire (1990) como forma de tornar a educação como bem público. A convergência entre uma perspectiva para o ensino

[1] Unioeste/Campus de Francisco Beltrão/PR- danielademamam@gmail.com. Grupos de estudos e Pesquisa: Educação em Ciências e Biologia - GECIBIO; e Educação científica como arte, cultura e tecnologia educacional - COSMOS.

de ciências - alfabetização - e a tendencia libertadora é possível, na medida em que, alfabetizar em ciências significa a possibilidade da compreensão pública da ciência e a forma para alcançar este nível de compreensão alcança expressividade, quando a prática pedagógica é entendida como trajetória de construções sociais e políticas por meio de problematizações e dialogicidades.

Desta forma, a organização deste texto perpassa pela conceitualização da alfabetização científica, segundo teóricos da área- citados neste texto, bem como, a explicitação dos princípios que demarcam uma prática pedagógica libertadora no meio escolar ao passo que defende e amplia a convergência, na prática educativa da alfabetização e da tendencia libertadora como fomentadoras da compreensão pública da ciência.

O texto, caracteriza-se pela pesquisa bibliográfica amparada na observação empírica de situações de estágio supervisionado no Curso de Pedagogia na última década, nas modalidades de Educação Infantil e Anos Iniciais do ensino fundamental I, de modo, a direcionar o pensamento do leitor sobre a necessidade de se pensar de forma contumaz a prática do ensino de ciências, para crianças associada a perspectiva da alfabetização científico-tecnológica aliada a uma prática assentada nos princípios da tendencia pedagógica libertadora. Para tanto, estabelece-se um continuo de caracterizações, análises e posicionamentos sobre a importância do desenvolvimento da prática do ensino de ciências naturais com crianças, tendo como ideologia balizadora a pedagogia libertadora.

A cultura da alfabetização científica no ensino escolar

No dicionário básico da Língua Portuguesa (Aurélio), a palavra *"Alfabetização"* se caracteriza pela ação de alfabetizar, de propagar o ensino da leitura; *"Alfabetizar"* significa ensinar a ler, dar instrução primária; "Alfabetizado" é aquele que sabe ler. *"Ciência"* significa o processo pelo qual o homem se relaciona com a natureza visando a dominação dela em próprio benefício. "*Tecnologia"* se caracteriza por um conjunto de conhecimentos, especialmente princípios científicos, que se aplicam a um determinado ramo de atividade.

A partir destas definições encontradas no dicionário, pode-se estabelecer alguns comentários, sobre o que significa ensinar a ler, partindo do pressuposto de que ler, não se restringe a uma habilidade mecânica, mas envolve capacidade de interpretação, de atribuição de significados, ou seja, de dar sentido a um conjunto de símbolos – letras.

Assim, alfabetização – processo – e alfabetizado – produto - não se restringem ao aprendizado das habilidades técnicas de leitura e escrita almejando o desenvolvimento de capacidades intelectuais. Alfabetização não reduz ao exercício mecânico de ler e escrever sobre os entendimentos sobre a ciência, assim não pode restringir-se a um processo, do qual os sujeitos se utilizam para compreender fenômenos naturais, sociais e políticos, mas um processo, que permite entender como se processam,

estruturam e determinam a atuação dos sujeitos em sociedade. Seguindo esta perspectiva conceitual de alfabetização em ciências, Bizzo (2018, p. 14) diz que "[...] a ciência é uma postura, uma forma de planejar e coordenar pensamento e ação diante do desconhecido".

Deste modo, ciência e tecnologia – conhecimentos - são meios de ação e de poder transformadores, quando pensados para o exercício de vida em sociedade. A ciência é descoberta progressiva de relações objetivas da realidade, que possibilita a ações subjetivas. O conhecimento científico pode ser alcançado por estudiosos que usem os mesmos dados, métodos e sistemáticas ao nível descritivo, de longo alcance, além dos sentidos humanos. Ou seja, de acordo com Bachelard (1996) *Cumpre-nos, pois, mostrar a luz recíproca que vai constantemente dos conhecimentos objetivos e sociais aos conhecimentos subjetivos e pessoais, e vice-versa* (p. 15). Existe um viés subjetivo sob a evidência objetiva, que precisa ser apreciado e compreendido como conhecimento legitimado e, aí pode-se usufruir da pedagogia libertadora como abordagem educacional, que trabalha com a problematização da experiência social frente a experiência natural.

O conceito de alfabetização em ciências, científica ou tecnológica precisa ser conhecido, para que, na sequência, se possa projetar sua aplicabilidade em situações de ensino, senso assim, Fourez (2014), afirma sobre a expressão alfabetização científica e tecnológica estar em moda, pois se tratae de um tipo de saber, que gera competências relacionadas ao saber científico. Neste sentido, Chassot (2020), diz ser a alfabetização científica uma forma de linguagem que torna possível ao homem a compreensão do mundo, esta afirmativa encontra respaldo prático em Rutherford & Ahlgren (2000), quando mencionam sobre a alfabetização científica implicar em conhecer o mundo natural e respeitar a sua unidade, em ser capaz de raciocinar de modo científico. De acordo com Hazen e Trefil (2013):

> A alfabetização científica significa ter conhecimento necessário para entender os debates públicos sobre questões da ciência e da tecnologia. Ou seja: é um misto de fatos, vocabulário, conceitos, história e filosofia. Não se trata do discurso de especialistas, mas do conhecimento mais genérico e menos formal utilizado nas discussões políticas (p. 12).

Seguindo esta perspectiva, Auler (2021) diz que o termo alfabetização científico-tecnológica - ACT - compreende uma série de significados, como por exemplo, a popularização da ciência entre os cidadãos, divulgação científica, democratização da ciência. A ACT pode ser concebida sob duas perspectivas: *reducionista* e *ampliada*. A reducionista desconsidera a existência de construções subjacentes à produção do conhecimento científico-tecnológico, concebe o processo ACT como sendo o ensino de conceitos técnicos sobre ciência e tecnologia; a *ampliada* busca a compreensão das interações entre ciência, tecnologia e sociedade (CTS), associando o ensino de conceitos à problematização em relação a neutralidade científica.

Análise

Uma pessoa pode considerar-se alfabetizada em ciências, a partir da concepção ampliada proposta por Auler (2021), quando consegue entender notícias com conteúdo científico, compreender e emitir opiniões a partir de informações que abordam questões, por exemplo, ligadas à genética, ao buraco da camada de ozônio, ao uso de medicamentos genéricos, similares, ou seja, quando consegue entender, minimamente, informações e, posicionar-se de maneira contumaz sobre os maléfico e benefícios de seus posicionamentos no *mundo* natural, social e político. Deste modo, tem-se em Freire (1997) a seguinte reflexão:

> Na medida em que nos tornamos capazes de transformar o mundo, de dar nome às coisas, de perceber, de interagir, de decidir, de escolher, de valorar, de, finalmente, *eticizar* o mundo, o nosso mover-nos nele e na história vem envolvendo necessariamente sonhos por cuja realização nos batemos. Daí, então, que a nossa presença no mundo, implicando escolha e decisão, não seja uma presença neutra a capacidade de observar, de comparar, de avaliar para, decidindo, escolher, com o que, intervindo na vida da cidade, exercemos nossa cidadania, se erige então como uma competência fundamental (p. 32-33).

Assim, pode-se argumentar que a ciência e a tecnologia estão presentes no cotidiano das pessoas, e, que estas carecem de conhecimentos públicos, que lhes possibilitem agir frente aos avanços tecnológicos, como por exemplo, uma pessoa que não possui seu próprio computador tem direito a ter acesso a informações de como utilizá-lo. A forma para democratizar o desenvolvimento científico e tecnológico é garantir aos cidadãos o acesso aos conhecimentos necessários à sua sobrevivência e participação numa sociedade em constante transformação em termos de avanços tecnológicos. Pode-se dizer que a alfabetização científico-tecnológica (ACT) se caracteriza pela (re) construção de conhecimentos a partir da exploração de um tema, associando a esta exploração os conhecimentos que os alunos possuem em relação ao mundo que os rodeia.

Auler (2021) ao mencionar suas ideias sobre alfabetização em ciências faz alusão a perspectiva do Movimento Ciência Tecnologia e Sociedade - CTS[2], que propôs, na contemporaneidade a *ciência para todos*, significa, que esta seja útil, para todos os cidadãos, independente dos estudos, que pretendam seguir posteriormente. Os conhecimentos propostos pelo movimento CTS, cujos critérios

[2] A publicação da obra A estrutura das revoluções científicas - Thomas Kuhn - potencializou as discussões sobre as interações entre ciência, tecnologia e sociedade (CTS), tornando-as objeto de debate político. Nesse contexto, emerge o denominado movimento CTS, que reivindica um redirecionamento tecnológico, contrapondo-se à ideia de que ciência e tecnologia, necessariamente, resolvem problemas ambientais, sociais e econômicos. Postula-se a "um tipo diferente de ciência e tecnologia", concebidas com alguma participação da sociedade. (AULER, 2021).

de seleção buscam ajustar-se aos interesses e motivações dos estudantes, buscando tornar a ciência e a tecnologia como bens de compreensão pública, que os possibilite serem capazes de resolver problemas práticos em sua vida cotidiana e profissional, saber formar uma opinião sobre fatos sociais e tecnológicos de caráter científico, saber argumentar com base nos fatos, e saber atuar em consequência destes.

A perspectiva ampliada de ACT pode ser compreendida, quando associada a abordagem da tendencia pedagógica libertadora, ao vislumbrá-la como educação progressista (dialógica e problematizadora) defendida por Freire (1997). Nesta perspectiva ampliada, a ACT pode ser desenvolvida através da problematização (trabalhando com temas a partir de situações- problemas relacionados ao cotidiano das crianças) o que contribui para a desmistificação de algumas concepções que envolvem a ciência, a tecnologia e a sociedade. O ser humano é visto como sujeito capaz de intervir de forma crítica e dinâmica na sociedade.

O que se entende efetivamente por "Alfabetização Científico-Tecnológica numa abordagem libertadora?"

Um processo que possibilita as crianças (estudantes) desenvolverem, capacidades e habilidades, em termos do domínio da linguagem científica e dos processos da tecnologia para uso crítico, consciente, ético e transformador na sua vivência cotidiana em sociedade. Ou seja, proporciona as crianças o aprendizado dos conceitos científicos, que promovem e ampliam o exercer de sua cidadania numa sociedade tecnológica. O processo de alfabetização científico-tecnológica faz parte do amplo processo de alfabetização, refere-se ao domínio de noções sobre ciência, tecnologia e sociedade, que, segundo, Freire (1997), implica escolha, decisão, capacidade de observar, de comparar, de avaliar e decidir, pois assim estaremos exercendo nossa cidadania.

A partir desta justificativa aponta-se para a importância/necessidade de se alfabetizar numa perspectiva científico-tecnológica e, para tanto, a ação de se pensar e agir em termos da qualificação das práticas pedagógicas de ensino e da formação dos professores, visto que, a prática pedagógica do ensino de ciências naturais na modalidade de ensino da Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental I, ser de responsabilidade do profissional de pedagogia e, este ser o responsável pelo trabalho pedagógico em diversas áreas do conhecimento (Matemática, Ciências Naturais, Língua Portuguesa, Geografia. História e Artes, entre outras), tem trazido problemas para sua prática docente, sobretudo no que se refere ao domínio dos conteúdos conceituais básicos de cada uma dessas áreas do saber.

A consequência direta desta polivalência tem seu reflexo no Ensino de Ciências na prática escolar. Os conteúdos são trabalhados de forma reduzida tendo como base teórica o livro didático, sendo que os conteúdos, em sua maioria, se restringem a práticas experimentais, o professor apoia-se

nas experimentações, tenta camuflar a deficiência na sua formação acadêmica, em geral pedagogos, para facilitar tanto o seu trabalho, quanto a suposta aprendizagem dos alunos.

Isso tem prejudicado, fortemente, o ensino neste nível de escolarização da Educação Básica. Em particular, a qualidade dos programas propostos e das atividades desenvolvidas no ensino de ciências naturais, tem sido sofrível. Os conteúdos de Ciências Naturais, acabam sendo trabalhados, em sua maioria, de forma reduzida, em termos do tempo destinado a cada atividade e da quantidade de momentos específicos destinados a discussões sobre cada assunto.

Este contexto tem dificultado a ocorrência de quantidade de práticas pedagógicas que busquem implementar o processo de ACT dos estudantes. As perspectivas para melhorar o ensino de ciências no Brasil iniciaram com o Instituto Brasileiro de Ciências e Cultura- IBECC, depois, com a Fundação Brasileira para o Ensino de Ciências- a FUNBEC, com a meta de superar as deficiências existentes no Ensino de Ciências (KRASILCHICK, 2012).

Tais, movimentos, em prol da qualificação deste ensino, de acordo com Sousa (2020, p.29) instaura a necessidade do entendimento das relações entre ciência, tecnologia e sociedade, a qual, também, foi expressa na declaração sobre a ciência 'Declaração da Conferência Mundial sobre a Ciência para o século XXI: um novo compromisso'. A conferência foi realizada pela Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura – UNESCO, e pelo Conselho Internacional de Uniões Científicas – CUC, em Budapeste, Hungria, em 2019.

Proposições

É, neste cenário, de busca por qualificação profissional, ausência de currículo direcionado a implementação de propostas do movimento CTS, que pensa-se nos postulados da pedagogia libertadora, quando esta postula, que por meio problematização e, na medida que a mesma prima, no contexto educacional, para que haja, o constante estimulo as crianças, quanto a transformem o mundo em que vivem e, que para isto precisam, através do processo de ensino e aprendizagem compreender a realidade que os cerca, segundo, uma visão crítica da mesma, respeitando-se sua cultura e história de vida, que estabelece-se a relação telúrica com a perspectiva da ACT.

A tendência progressista de educação- pedagogia libertadora foi construída a partir dos trabalhos com educação popular, na maioria das vezes não atrelada ao ensino escolar, porém entende, que a educação tem um papel primordial de transformação da sociedade, iniciando já nas relações sociais estabelecidas em seu campo. Assim, O método de Freire (1997) tem por princípio a certeza de que a educação é um ato político. A educação deve ser uma busca permanente em favor pela liberdade

e igualdade e, quando aliada a perspectiva da alfabetização científica como processo e a criança, como sujeito inserido em um contexto social, com possibilidade de exercício da cidadania.

Pois, a alfabetização em ciências, assim, como a pedagogia libertadora, busca instaurar na prática pedagógica um processo de emancipação do sujeito, via construção do conhecimento, para uma atuação consciente em sociedade. Nesta perspectiva, a prática pedagógica de ensino de ciências pauta-se em discussões, tais como, temas naturais associados a sociais e políticos; em ações sobre a realidade social imediata; analisa-se os problemas, os fatores determinantes e estrutura-se uma forma de atuação para que se possa entender e atuar na realidade natural, social e política. A Organização das nações unidas para a educação, ciência e cultura-Unesco (2010, p. 297, tradução nossa) esclarece bem este sentido quando diz que é alfabetizado aquele que tem a [...] capacidade de identificar, compreender, interpretar, criar, comunicar, calcular e utilizar materiais impressos e escritos relacionados com contextos variados.

Alfabetização envolve um contínuo de aprendizagens, que capacita os indivíduos a alcançarem seus objetivos, desenvolver seus conhecimentos e potencial e participar plenamente na sua comunidade e sociedade em geral. Com base no conceito de Alfabetização em ciências pode-se considerar que, ao ensinar ciências naturais, temos como objetivo ajudar os estudantes a desenvolver conhecimentos que possam ser utilizados na rotina diária e, se possível, melhorar a qualidade de vida deles próprios e dos componentes da comunidade em que vivem. E, nos dias de hoje, a aplicação do conceito de Alfabetização Científica vai além dos muros da escola, assim, existem propostas de trabalho dos museus, parques para visitação pública, espaços de exposição de materiais científicos.

A alfabetização científica se apoia na compreensão do conceito de alfabetização associada à capacidade de compreensão da ciência e da tecnologia. Uma das ideias mais utilizadas é de Freire (1997) sobre a alfabetização desenvolver em qualquer pessoa a capacidade de organizar seu pensamento de maneira lógica, além de auxiliar na construção de uma consciência mais crítica em relação ao mundo que a cerca. Para isso, é fundamental entender que o estudante/educando - cidadão - é o agente principal do processo pedagógico, sem com isto desconsiderar o educador, que também deve aprender a ser sempre aprendiz, pois ambos ensinam e aprendem nos espaços de construção do conhecimento. O diálogo entre os diversos agentes envolvidos nas ações educativas, assim como o processo de construção dos temas geradores, para permanente identificação dos problemas sociais e busca de sua superação é a essência do método freireano. A figura I, mostra características do método freiriano, que por sua vez delineia a pedagogia libertadora:

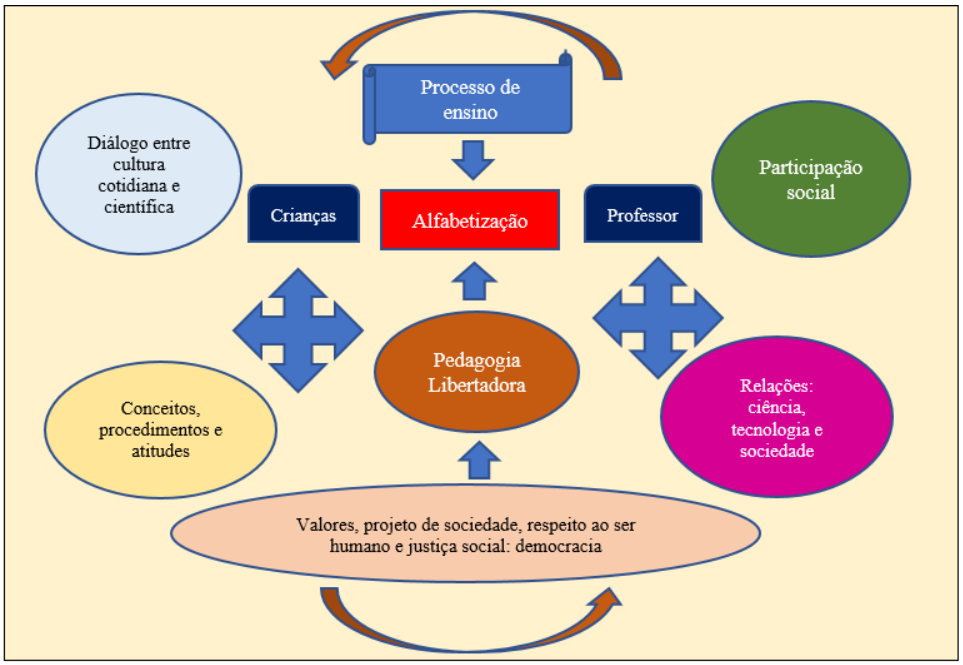
Fonte: notas interpretativas da autora.

Nesse contexto, pergunta-se, *em que medida é possível – e necessário – incluir a criança nas discussões e nas práticas de alfabetização científica, considerando-a no contexto da educação?* Parte-se da concepção de criança como agente, sujeito produtor de cultura, ser histórico cujo modo de ser e estar no mundo é influenciado pelas representações que se estabelecem acerca da infância – e suas potencialidades. Freire (1997), permite-nos perceber o conceito de alfabetização de maneira ampliada, levando em conta a necessária compreensão crítica do ato de ler não apenas a palavra, mas também, e essencialmente, o mundo, assim, Freire (1997), diz:

> A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele. Linguagem e realidade se prendem dinamicamente. Isto porque a memorização mecânica da descrição do objeto não se constitui em conhecimento do objeto (p. 12).

Desta perspectiva, conhecer implica estabelecer relações entre texto e contexto, palavra e mundo, processo dialógico no qual a curiosidade ingênua vai sendo superada rumo à curiosidade epistemológica, "crítica, insatisfeita, indócil". O que permite a assunção do sujeito, ser pensante, transformador. Assim, ao promover a alfabetização científica das crianças (estudantes), a abordagem libertadora cria e espaços de educação podem propiciar: diálogos possíveis sobre o mundo que as rodeia. De modo prático, a alfabetização científica visa dar ao estudante condições de entender o processo pelo qual os conhecimentos científicos são formulados e validados. Para tal, é necessário promover o desenvolvimento, na criança, de habilidades, verificadas por indicadores tais como: raciocínio lógico, raciocínio proporcional, levantamento de hipóteses, teste de hipóteses, justificativa,

previsão, explicação e argumentação. A figura II, explicita como poderia ser a organização de uma situação de ensino de ciências, para crianças, segundo a perspectiva da alfabetização cientifico-tecnológica apoiada na pedagogia libertadora:

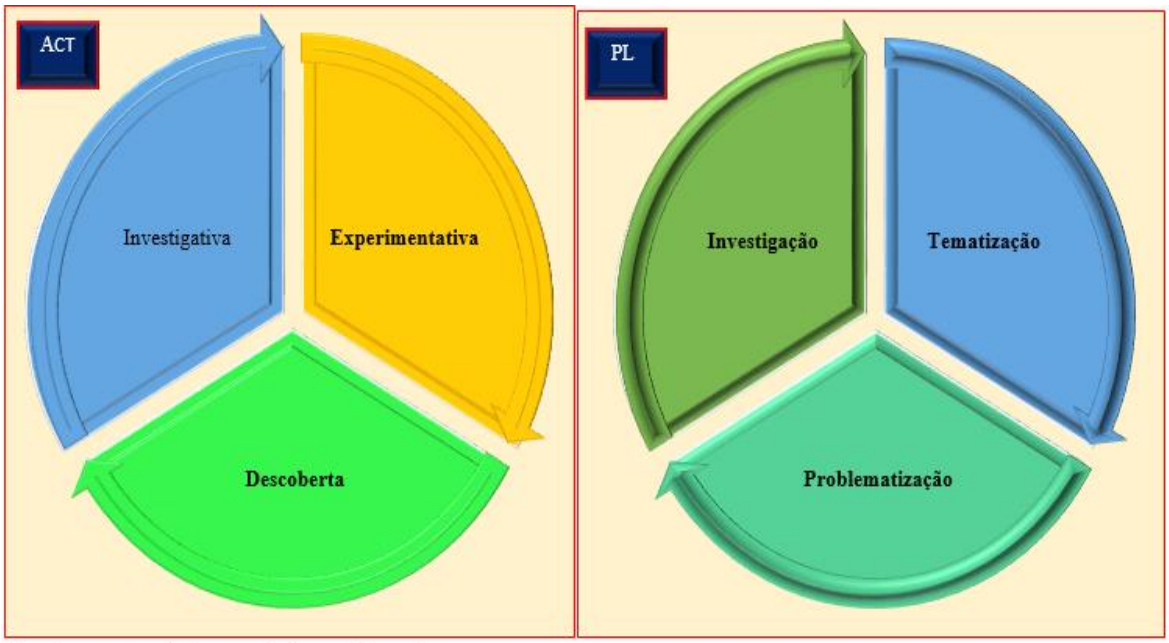


Fonte: notas interpretativas da autora.

A partir do esquema, evidencia-se que na proposta metodológica da pedagogia libertadora (FREIRE (1997) o professor se posiciona ao lado de seus estudantes (crianças), para que juntos possam desenvolver as situações de ensino, amparadas na problematização de ideias a partir do contexto vivenciado por elas. Assim, seu método não age apenas no circuito educativo, mas também amplia a perspectiva educativa para as demais esferas da vida em sociedade, justamente, o que propõe a alfabetização em ciências: os saberes científicos como propulsores para a compreensão pública da ciência, ou seja, a ciência sendo vivenciada como cultura (MAMAN, 2016).

A Pedagogia libertadora proposta por Freire (1997), converge com perspectivas educacionais, para a ACT, quando propõe o processo de ensino sendo desenvolvido por momentos. Por exemplo, no processo de ACT, os momentos são abordagens: indicadas por pesquisadores da área, dentre eles, Delizoicov (2014), são *investigativa*, *experimentativa* e, por *descoberta*, nas quais, a problematização, organização e avaliação são momentos evolutivos para a construção conceitual, em situações de ensino. A pedagogia libertadora propõe momentos caracterizados por estágios didáticos: O de *investigação*, durante o qual professor e estudante discutem vocábulos e questões que têm maior importância na existência do segundo, no interior do grupo no qual este vive. O de *tematização* – este é o instante de conscientização em relação ao mundo, por meio da avaliação dos sentidos sociais assumidos por

temáticas e palavras. O de *problematização*, quando o professor provoca e motiva seus estudantes a transcenderem o ponto de vista mítico e desprovido de críticas do universo que ele habita, para que possam atingir a fundamental tomada de consciência. As figuras III e IV, ilustram, na sequencia da esquerda para a direita, momentos propostos pela prática da ACT e pela ideologia da pedagogia libertadora (PL)possibilitando, ambos convergindo, para a compreensão pública da ciência.



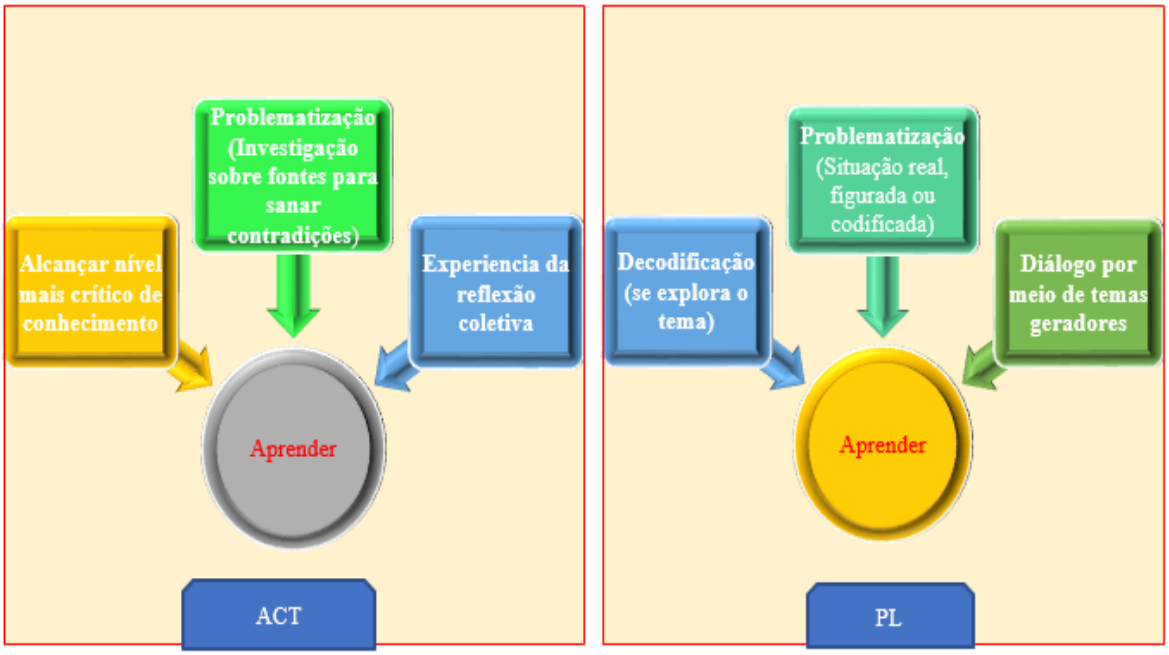
Fonte: notas interpretativas da autora.

Em ambas as figuras, os momentos se aproximam e complementam em demasia, quando propõem no desenvolver de situações de ensino a discussão, investigação a busca por palavras geradoras de ideias conceituais, a tomada de consciência sobre a própria aprendizagem construída, a reflexão sobre o que se pensa e se passa a pensar a partir do processo de ensino dialógico. No contexto atual, discussões sobre ACT defendem a ideia de que cabe à escola e à sociedade promoverem condições de acesso e apropriação do conhecimento científico à população, de modo a possibilitar a efetiva participação nos processos de tomada de decisão. Eis, então, a alusão a pedagogia libertadora, que sugere uma educação crítica a serviço das transformações sociais, econômicas e políticas, para a superação das desigualdades existentes no interior da sociedade.

Considerações finais

A tentativa teórica de buscar a aproximação entre a prática da ACT e a ideologia da pedagogia libertadora intensificou-se a partir das observações de situações de estágio supervisionado no curso de

Pedagogia e, que se observa situações de ensino de ciências com crianças e, constata-se práticas mecânicas, atuações pedagógicas desvinculadas de conceituação científica, ora reducionistas, ora subjetivistas, sendo ambas as posturas extremistas. As figuras V e VI elucidam a convergência de pressupostos sobre o aprender na ACT e, na Pedagogia Libertadora:



Fonte: notas interpretativas da autora.

A consideração estabelecida é a possiblidade de convergência dos pressupostos caraterísticos da ACT e a ideologia da pedagogia libertadora como condição de superação das práticas pedagógicas *extremistas*. Neste sentido, aponta-se para considerações sobre o processo de *aprender*, que permeia esta proposição de convergência entre a perspectiva de ensino em ciências ACT e a ideologia base para o desenvolvimento desta perspectiva, a pedagogia libertadora. Sendo que, ambas, apontam para necessidade de compreensão pública da ciência. *Aprender*, significa, tornar-se capaz de comunicar a verdade que é libertadora, para Freire (1997), aprender a ler, escrever e falar é um ato de construção da comunicação para a vida, da própria vivência em comunidade, do existir humano em comunhão, do agir para constituir fraternidade. Por isso, é ação libertadora. *Aprender, no contexto, da ACT, significa* aprender ciência (aquisição e desenvolvimento de conhecimento conceitual); aprender sobre ciência (compreensão da natureza e métodos da ciência, evolução e história do seu desenvolvimento bem como uma atitude de abertura e interesse pelas relações complexas entre ciência, tecnologia, sociedade e ambiente); e, aprender a fazer ciência (competências para resolução de problemas cotidianos).

Em ambas, as considerações, a premissa que se faz presente é a construção de conhecimentos de uma cultura, no caso, a cultura científica, considerando os conhecimentos já estabelecidos na cultura

cotidiana dos estudantes, é o aprender fomentando o aprendizado de um conjunto de conhecimentos, que facilitam estudantes fazer uma *leitura do mundo* onde vivem, com vistas à sua transformação para melhor, uma busca por atitudes conscientes e embasadas em conhecimento. Tal conhecimento proveniente do aprender implica em uma auto-formação, que possa resultar uma postura interferente sobre seu contexto.

O apontamento conclusivo fixa-se em torno da defesa de que o processo educativo se configura a partir da emergia de situações-problema reais, as quais ganham espaço no ambiente escolar, por meio da reflexão crítica ancorada pelos sabres conceituais, neste caso, os da área de ensino de ciências. Assim, contexto é o ponto de partida para o ensino e o ponto de chegada do trabalho pedagógico, a aprendizagem. A problematização, tanto na prática da ACT, quanto, na abordagem da pedagogia libertadora, configura-se em uma situação na qual estudantes e professores buscarão juntos as respostas necessárias para a compreensão dos temas estudados, bem como, o próprio estudante pode reconhecer as limitações do conhecimento de senso comum e a necessidade de aprimorá-lo. Esse é o momento de ruptura, o qual promove o desequilíbrio do que já se sabe, provocando a necessidade de se conquistar estabilidade do conhecimento. Outro apontamento conclusivo centra-se no desafio do professor em construir práticas que propiciem aos estudantes uma visão mais crítica do mundo que o rodeia, como por exemplo, grupos de discussão, que conduz o processo educativo buscando os conteúdos problematizadores, realizando as discussões, compartilhando as descobertas, definindo as atividades e os temas geradores, como ponto de partida para a decodificação das situações de ensino de ciências e, principalmente, a decodificação do mundo social, histórico, político e cultural. Portanto, neste sentido, a ACT aliada a ideologia da pedagogia libertadora pode ser entendida como conjunto de práticas sociais, que possibilita o entendimento público da ciência como cultura.

Referências

AHLGREN, Andrew F.; RUTHERFORD, James. **Ciência para todos**. Lisboa: Gadativa, 2000.

AULER, Décio. Alfabetização científica-tecnológica para quê? In. **Anais** do III Encontro de Pesquisa em Educação em Ciências. Atibaia, 2021.

BIZZO, Nélio. **Ciências:** fácil ou difícil? São Paulo: Ática, 2018.

BACHELARD, G. **A formação do espírito científico:** contribuição para uma psicanálise do conhecimento. Rio de Janeiro: Contraponto, 1996.

CHARPAK, George. **As ciências na escola primária:** uma proposta de acção. Mem Martins (Portugal): Editorial Inquérito, 2017.

CHASSOT, Áttico. **Alfabetização científica:** questões e desafios para a educação. Ijuí: Editora da Unijuí, 2020.

DELIZOICOV, D; ANGOTTI, J. A. **Metodologia do ensino de ciências**. São Paulo: Cortez, 2014.

FOUREZ, Gérard. **Alfabetización científica y tecnológica:** acerca de las finalidades de la enseñaza de las ciencias. Colección Nuevos Caminos. Trad. de Elsa Gómez de Sarría. Buenos Aires: Ediciones Colihue, 2014.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

_____; MACEDO, Donald. **Alfabetização:** leitura do mundo, leitura da palavra. Trad. Lólio Loureço de Oliveira. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990.

HAZEN, Robert M.; TREFIL, James. **Saber ciência:** do big bang à engenharia genética as bases para entener o mundo atual e o que virá depois. São Paulo: Cultura Editores Associados, 2013.

KRASILCHIK, Myriam. Reformas e realidade: o caso do ensino das ciências. São Paulo em **Perspectiva**, 14(1) 2012.

MAMAN, Daniela De. **Interações discursivas sobre perfis, mudanças e evoluções conceituais no ensino de Ciências**. Tese de Doutorado em Educação. Programa de Pós- Graduação em Educação da UFPEL, 2016.

SOUSA, Guaracira Gouvêa. **A divulgação científica para crianças**. Tese de Doutorado. Universidade Federal do Rio de Janeiro/UFRJ. Rio de Janeiro, 2020.

AS CONTRIBUIÇÕES DA LEITURA NA VIDA DO EDUCANDO NUMA ESCOLA DE CAMPO

Neusa Aparecida de Lima[1]
Patrícia Palauro Deitos[2]
Eliesi Bettin Chaves Dorini[3]

Eixo Temático: Paulo Freire: aspectos educacionais, filosóficos, políticos e culturais.

Resumo: O presente texto tem a finalidade mostrar a descrição de uma prática pedagógica implementada por meio de um projeto de leitura no Colégio Estadual do Campo Professora Vilma dos Santos Dissenha, do Município de Mangueirinha, região Sudoeste do Paraná, em consonância com a homenagem ao Centenário do escritor Paulo Freire. Este projeto objetiva destacar as contribuições da leitura no contexto escolar. Neste sentido, o estudo se propõe apresentar a importância da leitura no espaço escolar para o desenvolvimento do senso crítico dos educandos de maneira interdisciplinar. O projeto "Leitura e Reflexão", possui a prática da leitura em todas as disciplinas e turmas, visando resgatar o gosto e valor existente na leitura, apontada como base fundamental para a formação de educandos pensantes, críticos e ativos, possibilitando assim, o amplo conhecimento e bagagem cultural. A metodologia utiliza-se do relato de experiência fundamentada pelos autores que orientam a prática de leitura. Contudo, percebe-se que a prática de leitura desenvolvida no contexto escolar está produzindo bons resultados, somando-se positivamente na vida dos educandos. Sendo assim, o projeto de "Leitura e Reflexão" deve permanecer como prática escolar, na qual suas ações continuem sendo efetivadas e aprimoradas interdisciplinarmente, propondo ampliar cada vez mais a participação dos educandos e comunidade escolar em geral.

Palavras-chave: leitura; formação; educação; leitura de mundo; Paulo Freire.

Introdução

A leitura contribui de forma significativa para a formação do cidadão, pois é através dela que há a interpretação da realidade ao seu redor. Uma vez que o leitor irá se posicionar de maneira crítica e consciente formulando posicionamentos que vêm a contribuir para a sua formação pessoal e futuramente profissional.

Ademais, é vital pontuar que a leitura contribui para o enriquecimento cultural, científico e intelectual, pois um livro "abre" portas para outros mundos e assim permite que uma criança do interior do Brasil consiga "viajar" até muitos outros países e ter acesso à cultura, informações e curiosidades,

[1] Mestranda em Educação PPGE – UNIOESTE Campus de Francisco Beltrão-PR. Gestora Escolar Colégio Estadual do Campo Profª Vilma Santos Dissenha-SEED/PR – Licenciada em Pedagogia e Artes Visuais. E-mail: neusaaplima@gmail.com
[2] Professora de Língua Portuguesa – SEED – Colégio Estadual do Campo Professora Vilma dos Santos Dissenha. E-mail: patrícia.deitos@escola.pr.gov.br
[3] Mestre em Educação pela Universidade Estadual do Centro Oeste – UNICENTRO. Professora Pedagoga do Colégio Estadual do Campo Professora Vilma dos Santos Dissenha e da Escola Estadual do Campo Coronel Valêncio Dias – SEED-PR – Licenciada em Pedagogia – e-mail: eliesichaves@hotmail.com

por exemplo. Bem como, cita o Portal Pensador, as palavras de Khalil Gibran, um livro é como uma janela. Quem não o lê, é como alguém que ficou distante da janela e só pode ver uma pequena parte da paisagem.

Partindo deste contexto, este artigo objetiva apresentar uma prática pedagógica implementada por meio de um projeto de leitura no Colégio Estadual do Campo Professora Vilma dos Santos Dissenha, do Município de Mangueirinha, região Sudoeste do Paraná. A metodologia utiliza-se do relato de experiência fundamentada pelos autores que orientam a prática de leitura. Esse projeto se propõe a desenvolver o senso crítico dos educandos de maneira interdisciplinar. O projeto[4] intitulado "Leitura e Reflexão", possui a prática da leitura em todas as disciplinas e de forma escalonada. Assim, durante as aulas semanais, os professores trazem leituras diversificadas, sejam elas relacionadas ou não com os conteúdos programáticos, visando, por conseguinte, resgatar o gosto, além do valor existente na leitura.

Compreende-se a leitura como base fundamental para a formação de estudantes críticos, ativos, além de interacionistas, uma vez que a prática da leitura de forma assídua, englobando diversas áreas e campos, resulta num indivíduo com amplo conhecimento e bagagem cultural. Além disso, a leitura contribui na formação de indivíduos tolerantes em relação à diversidade cultural, étnica, sexual e sociocultural, os quais identificam a diversidade, mas acima de tudo, a respeitam. E, "levar em conta essa diversidade de reconhecimentos na construção de nossa história enriquece e torna mais complexo o projeto de educação em um de seus princípios básicos: o de que nós fazemos fazendo a história". (ARROYO, 2012, p. 232). Referindo-se ao âmbito da leitura, nas afirmações de Grossi,

> Pessoas que não são leitoras têm a vida restrita à comunicação oral e dificilmente ampliam seus horizontes, por ter contato com ideias próximas das suas, nas conversas com amigos. [...] é nos livros que temos a chance de entrar em contato com o desconhecido, conhecer outras épocas e outros lugares – e, com eles abrir a cabeça. Por isso, incentivar a formação de leitores é não apenas fundamental no mundo globalizado em que vivemos. É trabalhar pela sustentabilidade do planeta, ao garantir a convivência pacífica entre todos e o respeito à diversidade. (GROSSI, 2008, p. 03).

Neste ano letivo de 2021, para dar continuidade ao incentivo e à formação dos nossos educandos leitores, foi realizada a prática de leitura em conjunto com uma atividade oportunizada em homenagem ao centenário do escritor Paulo Freire, o qual teve papel fundamental na educação brasileira, contribuindo para a universalização do ensino.

Sendo assim, esta prática pedagógica, aqui apresentada, neste ano letivo de 2021, foi realizada durante as aulas de Língua Portuguesa, com as turmas do 9º ano ao 3º ano do Ensino

[4] O projeto "Leitura e Reflexão é uma prática pedagógica integrada ao Projeto Político Pedagógico da Instituição de ensino e é implementada anualmente, diversificando continuamente as atividades que oportunizam a leitura e a reflexão.

Médio, com a leitura do livro "Um menino que lia o mundo", do autor Carlos Rodrigues Brandão. A intencionalidade foi de também homenagear o autor Paulo Freire que, em suas próprias palavras, ressalta seu anseio em relação à como ele gostaria de ser lembrado e, assim diz: "Eu gostaria de ser lembrado como alguém que amou o mundo, as pessoas, os bichos, as árvores, a terra, a água, a vida". (FREIRE, 2001, p. 25).

A importância do ato de ler nas escolas do campo

A concepção de educação do campo tem o seu sentido cunhado pelos movimentos sociais, no final do século XX, em referência a identidade e cultura dos povos do campo, valorizando-os como sujeitos que possuem laços culturais e valores relacionados à vida na terra (PARANÁ, 2006).

> Trata-se do campo como um lugar de trabalho, cultura, da produção do conhecimento na sua relação de existência e sobrevivência, fundamentadas pelos princípios, perspectivas e desafios dos interesses dos povos que nele vivem, interesses estes que envolvem educação, saúde, moradia, lazer, produção, entre outros. (PARANÁ, 2006, p. 24).

Nesse sentido, considerando a caracterização de escola do campo e visando a valorização destes sujeitos e sua cultura, a escola enquanto espaço formador apresenta-se imprescindível para o desenvolvimento da leitura, uma vez que é nela que se originam os leitores da sociedade. Como afirma Martins (1984), principalmente no contexto brasileiro, a escola é o lugar onde a maioria aprende a ler e a escrever e, muitos têm, talvez, sua única oportunidade de contato com os livros. Contudo, vale ressaltar que há diferença entre um leitor e um mero decodificador, já que ler envolve além da decodificação, a compreensão e interpretação plena do texto, isto é, envolve a capacidade de atribuir sentido ao que foi lido.

> Isso significa dizer: o leitor – um sujeito que atua socialmente, construindo experiências e história – compreende o que está escrito a partir das relações que estabelece entre as informações do texto e seus conhecimentos de mundo. Ou seja, o leitor é sujeito ativo do processo. Na leitura, não age apenas decodificando, isto é, juntando letras, sílabas, palavras, frases, porque ler é muito mais do que apenas decodificar. Ler é atribuir sentidos. E, ao compreender o texto como um todo coerente, o leitor pode ser capaz de refletir sobre ele, de criticá-lo, de saber como usá-lo em sua vida. (CAFIERO, 2010, p. 86).

Dessa forma, o ato de ler precisa apresentar significado para o leitor, pois na sua ausência a pessoa apenas traduz o código para palavras, mas sem interpretá-las e entendê-las de fato, constituindo assim um analfabeto funcional. A importância da leitura para esse indivíduo é imprescindível, visto que ele pode ser enganado e até ludibriado, por outro indivíduo que possua capacidade interpretativa eficaz, ausente no primeiro.

Portanto, o papel do professor nesse cenário é extremamente importante, uma vez que ele é capaz de munir o indivíduo para que, pelo conhecimento, se torne um cidadão pleno e consciente do seu papel na sociedade. Além de que o educador é apto a problematizar, instigar e inspirar o educando, pois não basta que tenha um livro em mãos, é necessário que haja uma vontade leitora, seja ela investigativa, perspicaz ou curiosa. Por isso,

> [...] quanto mais se problematizam os educandos, como seres no mundo e com o mundo, tanto mais se sentirão desafiados. Tão mais desafiados, quanto mais obrigados a responder ao desafio. Desafiados, compreendem o desafio na própria ação de captá-lo. Mas, precisamente porque captam o desafio como um problema e suas conexões com os outros, num plano de totalidade e não como algo petrificado, a compreensão resultante tende a tornar-se crescentemente crítica, por isto cada vez mais desalienada. (FREIRE, 2020, p. 98).

Deste modo, percebe-se a importância do professor pois, numa aula, através de um recorte de alguma obra ou de um resumo, pode vir a despertar o interesse de um leitor. Assim, quando estiver com um livro em mãos, quererá abri-lo e, então, adentrar por essa porta que o levará a outros mundos, além de permitir que a leitura tenha significado.

Outrossim, vale ressaltar que esta ação não é apenas papel do professor de Língua Portuguesa, mas sim, de todos os professores das demais disciplinas do currículo escolar. Uma vez que, o educador na condição de problematizador, refaz constantemente seu ato cognoscente permitindo assim, aos educandos serem investigadores críticos (FREIRE, 2020). Conforme, Brasil (2006), a leitura e a escrita são fundamentais para o aprendizado de todas as matérias escolares. Por isso, em cada ano/série, o aluno precisa desenvolver mais e mais sua capacidade de ler e escrever. Já que, numa aula de História é possível incluir, por exemplo, um livro de Anne Frank ou ainda numa aula de Física pode haver a leitura de um recorte do livro da vida de Albert Einstein.

Além de que, numa atividade da disciplina de Matemática, deve haver a interpretação dos dados expostos, o que reforça a importância da leitura e a interpretação em todas as disciplinas curriculares. Cafiero (2010) afirma que há um componente social no ato de ler, pois lemos para nos conectarmos ao outro que escreveu o texto, para saber o que ele quis dizer, o que quis significar. Mas lemos, também, para responder às nossas perguntas, aos nossos objetivos.

Projeto - Leitura e Reflexão: contextualizando uma prática de leitura

A prática de leitura desenvolvida no Colégio Estadual do Campo Professora Vilma dos Santos Dissenha, abrange o Ensino Fundamental e Médio, visando resgatar a importância da leitura, não só no âmbito escolar, mas nas diversas leituras de mundo, despertando nos educandos o gosto pela leitura, também em consonância com o pensamento freiriano:

> Desde muito pequenos, aprendemos a entender o mundo que nos rodeia. Por isso, antes mesmo de aprender a ler e a escrever palavras e frases, já estamos "lendo", bem ou mal, o mundo que nos cerca. Mas este conhecimento que ganhamos de nossa prática não basta. Precisamos ir além dele. Precisamos conhecer melhor as coisas que já conhecemos e conhecer outras que ainda não conhecemos. (FREIRE, 2001, p. 71)

O Projeto, "Leitura e Reflexão" foi elaborado e implementado no ano letivo de 2016, o qual recebeu esse título devido a indissociabilidade das palavras "leitura" e "reflexão", quando se pensa no ato de ler. Assim como afirma Yunes,

> [...] a leitura que dá passagem à reflexão — sobretudo a leitura literária, tomada por engano como puro prazer estético sem comprometimentos sociais — é a porta aberta para a realização de um novo mundo, efetivamente, onde pode estar presente a pluralidade de vozes e interesses diversos em conflito em nossas sociedades. (YUNES, 1994, p.14).

A prática de leitura, através do Projeto: Leitura e Reflexão, concebe a leitura como prática pedagógica com o intuito de contribuir com os educandos para o aprimoramento da expressividade e ampliação de conhecimentos, promovendo a assiduidade ao hábito de ler, bem como, a reflexão e criticidade com a intenção no ato de atuar na realidade em que se estão inseridos. (MANGUEIRINHA, 2017).

Tal intencionalidade permite maior valorização das práticas de leitura dos educandos, visando realizar ações pedagógicas que incentivem a prática da leitura na escola e a compreensão do mundo, logo, "lemos para compreender. O propósito da leitura é a compreensão". (REIS; OLIVEIRA, 2013, p. 70).

O desenvolvimento e a implementação das ações do projeto acontecem por meio de um cronograma no qual, semanalmente, se dispõe de uma aula em cada turma para a realização das leituras. As atividades realizadas estimulam os educandos a refletir sobre a importância do ato de ler e favorecem o acesso aos diversos gêneros textuais. De tal modo que "tenciona para as funções sociais do texto, e o apresentam com significação social dentro da sala de aula" (VILAR, 2013, p. 147).

É importante destacar que o Projeto Leitura e Reflexão acontece de forma interdisciplinar, ou seja, todas as disciplinas nas turmas do Ensino Fundamental e no Ensino Médio participam ativamente das atividades, possibilitando,

> [...] a partir de suas especialidades, chamam umas às outras e, em conjunto, ampliam a abordagem dos conteúdos de modo que se busque, cada vez mais, a totalidade, numa prática pedagógica que leve em conta as dimensões científica, filosófica e artística do conhecimento. (PARANÁ, 2008, p. 27).

Neste enfoque interdisciplinar, Yunes (1994), reforça a necessidade de metodologias de promoção da leitura que podem ser diferentes e devem transformar os homens em leitores pelo prazer de partilhar a linguagem, chave mágica da sociedade humana. Assim, é indispensável o impulso articulado das forças vivas e lúcidas da sociedade, que reconhecem a leitura como instrumento básico de todo desenvolvimento, pois a expressão livre do pensamento e o domínio da linguagem são condições indispensáveis para a compreensão de seus sentidos e a participação política responsável.

O Projeto Leitura e Reflexão, prima pela leitura prazerosa e democrática, pois em cada início de ano letivo, a equipe pedagógica escolar, juntamente com os professores definem, durante a Semana de Estudo e Planejamento, os critérios de escolha dos livros literários, de acordo com o ano/série dos educandos matriculados.

O processo de escolha, tem como atividade inicial, a seleção de professores responsáveis em cada ano/série, que acompanham os educandos durante todo ano letivo, sendo esses responsáveis pela escolha do(s) livro(s) com a respectiva turma. Nesse processo, acredita-se que,

> [...] o leitor iniciante não tem idade; e cada fase de sua vida é um bom momento para levá-lo a gostar de livros (...), pois as histórias estimulam seu imaginário, fortalecem sua identidade, ajudam-no a pensar melhor e a resolver problemas. Com o passar do tempo e o aumento da bagagem de livros e de experiência, os leitores ficam mais exigentes, solicitando mais e melhores livros. (ZILBERMAN, 2006, p. 24).

Os critérios de seleção dos livros levam em consideração alguns fatores que são relevantes como: bibliografia existente no colégio; bibliografia de acordo com a faixa etária e de fácil entendimento pelos educandos; livros de fácil aquisição pela instituição de ensino e/ou educandos; livros que tenham sido inspiração para filmes; livros que possam ser disponibilizados em download gratuito e permitidos por lei; livros de interesse pessoal ou coletivo, entre outros. Vale ressaltar que não há, necessariamente, que contemplar todos os critérios para escolha e, sim, adequar o mais favorável à turma, despertando nos educandos o "repertório dos anseios, dos sonhos, dos desejos...". (FREIRE, 1991, p. 32).

O projeto considera de grande valia a importância do ato de leitura em sala de aula, uma vez que, praticar a leitura dentro das salas de aula é uma proposta para a qual se poderá obter a adesão de um grande número de leitores, visto que seu domínio, reconhecidamente, é tarefa da escola. É preciso ler para aprender a ler. (BAJARD, 1994).

Em consonância com a ideia da autora, Antonio Joaquim Severino, evidencia no Prefácio do Livro: A Importância do Ato de Ler (1989), de Paulo Freire, que a leitura da palavra é sempre precedida da leitura do mundo. E aprender a ler, a escrever, alfabetizar-se é, antes de mais nada,

aprender a ler o mundo, compreender o seu contexto, não numa manipulação mecânica de palavras, mas numa relação dinâmica que vincula linguagem e realidade.

Para que a implementação do projeto aconteça efetivamente, faz-se necessário que todos os envolvidos participem ativamente da escolha das leituras, sejam elas individuais ou coletivas.

Assim, o professor precisa estar consciente que "na escola, o jovem precisa fazer certas leituras obrigatórias, mas deve também ser incentivado a fazer suas próprias escolhas, identificar seus gostos e sua vocação, com base em suas vivências dentro e fora da escola". (RIBEIRO, 2006, p. 37).

A implementação das ações pedagógicas do Projeto: Leitura e Reflexão contribuem para estimular práticas de leitura diversificadas no âmbito escolar, valorizando diferentes gêneros textuais e garantindo condição de acesso aos livros com a finalidade de incentivar a formação de leitores competentes, capazes de fazer sempre "leitura do mundo". (FREIRE, 2002, p. 9).

Ao final do período letivo, o colégio desenvolve uma Mostra Literária, na qual cada turma - ano/série apresenta relato de experiências vivenciadas em sala de aula com a prática da leitura, por meio de apresentações culturais e das obras literárias. Para esse evento é convidada a comunidade escolar e outras instituições de ensino a fim de compartilhar as práticas de leitura desenvolvidas.

Vale destacar que as ações realizadas interdisciplinarmente, contribuem para o aprimoramento do conhecimento relativo às questões da leitura e também oportunizam a formação humana integral de cidadãos autônomos e críticos, capazes de atuar na sociedade, objetivo esse principal do Projeto Político Pedagógico do Colégio Estadual do Campo Professora Vilma dos Santos Dissenha. Logo, "a prática de leitura é um princípio de cidadania, ou seja, o leitor cidadão, pelas diferentes práticas de leitura, pode ficar sabendo quais são suas obrigações e também pode defender os seus direitos, além de ficar aberto às conquistas de outros direitos necessários para uma sociedade justa, democrática e feliz". (SILVA, 2005, p. 24).

Paulo Freire em sala de aula: relatos da prática de leitura

Não há diálogo verdadeiro se não há nos seus sujeitos um pensar verdadeiro. Pensar crítico. Pois, a transformação permanente da realidade, requer o pensar o crítico, para a permanente humanização dos homens. No entanto, somente o diálogo implica um pensar crítico, sem ele não há comunicação e sem esta não há verdadeira educação. (FREIRE, 2020).

Deste modo, os educadores dialogando com os educandos desenvolveram a leitura do Livro: História do Menino que Lia o Mundo, do autor Carlos Rodrigues Brandão, sendo realizada com as turmas do 9º ano do Ensino Fundamental e a 1ª, 2ª e 3ª séries do Ensino Médio. Como as aulas estavam sendo realizadas por videoaulas, via Meet, e por se tratar de um colégio do campo, o número de

educandos estava reduzido, devido a maioria não ter acesso à internet, mesmo assim, de maneira seriada, a leitura foi fluindo.

Muitos dos educandos ainda não tinham conhecimentos sobre o autor Paulo Freire e, conforme a leitura ia avançando, o encantamento surgia no mesmo ritmo, pois alguns alunos, foram se deparando com histórias que os deixaram fascinados e ao mesmo tempo tristes, como por exemplo, o período que não havia ensino gratuito para todos: "minha mãe não tinha condições de continuar pagando a mensalidade e, então, foi uma verdadeira maratona para conseguir um colégio que me recebesse com uma bolsa de estudo" (BRANDÃO, 2014, p. 30), de tal maneira, que somente as famílias abastadas proporcionavam a formação para os seus filhos.

Nesse momento os educandos começaram a se questionar e, então, a compreender o porquê de muitos idosos serem analfabetos, já que as famílias normalmente eram muito numerosas e não tinham condições de pagar estudo para todos. Os alunos, assim como Freire, perceberam que essa situação não era justa.

Outro trecho destacado é quando, nos anos 1960, essas mesmas ideias cresceram e se espalharam pelo Brasil todo, de norte a sul tinha gente participando de algum "movimento de cultura popular", visando a universalização do ensino. Contudo, fazer com que a classe operária começasse a pensar, ia contra o desejo da classe dominante, como por exemplo, os políticos e a elite, conforme citado: "Seria uma atitude ingênua esperar que as classes dominantes desenvolvessem uma forma de educação que se proporcionasse às classes dominadas perceber as injustiças sociais de maneira crítica". (FREIRE, 1984, p. 89).

Assim, os educandos lembraram o que acontecia com as pessoas que iam contra as ideias impostas pelo governo naquela época: exílio. Então, durante o regime militar, Freire foi exilado para o Chile e lá conseguiu aplicar o seu método de alfabetização e escreveu, por sinal, um de seus livros mais famoso: "A pedagogia do oprimido". E depois de longos 15 anos, retornou ao Brasil. E, continuou motivando o povo a acreditar na educação, a pensar e querer um mundo melhor. Pois, conforme seu pensamento, "estar como "companheiro", como quem reparte o pão com o outro, em vez de dar apenas o restinho do pão que sobrou. E, assim, estudar com as pessoas do povo e pensar com elas como seria possível mudar este Brasil tão grande e que têm tantos pobres". (BRANDÃO, 2014, p. 42).

Muitos alunos reconheceram que Freire teve grande influência na forma como o estudo público é ofertado hoje, de maneira gratuita e a todos, mesmo que muitas vezes falho, devido a pouco investimento ou pelos cortes de recursos nas pesquisas científicas. Assim, a figura de Paulo Freire se faz presente, ainda, nas escolas públicas, seja pelo acesso de todos a elas, ou pela liberdade de

expressão e senso crítico que ele tanto pregou. Por conseguinte, em 2012, Paulo Freire foi reconhecido como Patrono da Educação Brasileira pela Lei Nº 12.612, de 13 de abril de 2012.

E, por fim, como forma de encerramento da leitura do livro "O menino que lia o mundo", cada aluno dentro de sua habilidade e escolha fez uma atividade para homenageá-lo, por meio de diversos gêneros textuais, tais como, poemas, desenhos, cartas, mapa mental, retratos, ilustrações, entre outros.

Considerações finais

A leitura como prática pedagógica no contexto escolar, sem dúvida, apresenta-se como uma ferramenta indispensável para a formação do pensamento crítico. Diante disso, o Projeto de Leitura e Reflexão, apresentado neste estudo, traz relevantes contribuições para o contexto escolar e para a formação humana integral, desenvolvendo o estímulo ao hábito de leitura e, promovendo assim, a inserção da leitura no dia a dia dos educandos.

Nosso ambiente escolar está inserido no contexto da educação do campo, o qual se guia por uma concepção em que a prática da educação se articula ao desenvolvimento sócio territorial, no qual se alcançam questões inerentes à cultura e identidade dos povos do campo. Dessa forma, procura-se contribuir para a formação e valorização do sujeito, enquanto ser pensante e proativo no mundo. Sendo assim, o espaço escolar, busca oportunizar atividades que possibilitem ao educando tornar-se cada vez mais ativo e capaz de organizar e compreender os diferentes discursos de forma clara, coesa e coerente.

Diante do exposto, percebe-se que esta prática de leitura está produzindo bons resultados, somando positivamente na vida dos educandos. Logo, sugere-se que, o projeto "Leitura e Reflexão" permaneça como prática pedagógica e, suas ações sejam intensificadas e aprimoradas interdisciplinarmente, visando ampliar cada vez mais a participação dos educandos e comunidade em geral.

Referências

ARROYO, Miguel G. Diversidade**..** In. CALDART, Roseli Salete et al. (orgs.). **Dicionário da Educação do Campo.** Rio de Janeiro/ São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

BAJARD, Eliane. O Projeto Pró-Leitura na Formação do Professor. In: YUNES, Eliane et al. **A Formação do Leitor**: O papel das instituições de formação do professor para a educação fundamental. São Paulo: Moderna, 1994.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **História do menino que lia o mundo.** São Paulo: Expressão Popular, 2014.

BRASIL. **Indicadores da qualidade na educação**: dimensão ensino e aprendizagem da leitura e da escrita /Ação Educativa. São Paulo: Ação Educativa, 2006.

CAFIERO, Delaine. Letramento e leitura: formando leitores críticos. In: RANGEL, Egon de Oliveira; ROJO, Roxane Helena Rodrigues. **Língua Portuguesa:** ensino fundamental. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010, vol. 19, p. 85-106.

FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1984.

FREIRE, Paulo. **A Educação na Cidade**. São Paulo: Cortez, 1991.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. 42. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

FREIRE, Paulo. **À sombra desta mangueira**. 4. ed. São Paulo: Olho D'Água, 2001.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 74. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2020.

GROSSI, Gabriel Pillar. Leitura e sustentabilidade. **Nova Escola**, São Paulo, SP, n° 18, abr. 2008.

MANGUEIRINHA. **Projeto Político-Pedagógico**. Colégio Estadual do Campo Professora Vilma dos Santos Dissenha. Mangueirinha, NRE Pato Branco, 2017.

MARTINS, Maria Helena. **O que é leitura**. São Paulo: Brasiliense, 1984.

PARANÁ. **Diretrizes Curriculares da Educação Básica.** Língua Portuguesa. Curitiba-PR: SEED-PR, 2008

_____. **Diretrizes Curriculares da Educação do Campo**. Governo Do Estado do Paraná. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência da Educação. Curitiba, PR: SEED, 2006.

REIS, Marileia; OLIVEIRA, Lucimar. A Formação do Professor Alfabetizador. In: ROMÃO, Eliana; NUNES; César; CARVALHO, José Ricardo. **Educação, Docência e memória**: desa(fios) para a formação de professores. Campinas, SP: Librum Editora, 2013.

RIBEIRO, Vera. Sim, os jovens leem. In: Secretaria de Educação Básica, Departamento de Políticas de Educação Infantil e Ensino Fundamental Coordenação-Geral de Estudos e Avaliação de Materiais – COGEAM**. Leitura S.** Brasília-DF**:** Ministério da Educação, Esplanada dos Ministérios, 2006.

SILVA, Ezequiel. Teodoro. **Conferências sobre leitura:** trilogia pedagógica. 2. ed. Campinas/SP: Autores Associados, 2005.

VILAR, Joelma Carvalho. Prática de Ensino da Leitura e da Escrita. In: ROMÃO, Eliana; NUNES; César; CARVALHO, José Ricardo. **Educação, Docência e memória:** desa(fios) para a formação de professores. Campinas, SP: Librum Editora, 2013.

YUNES, Eliane. **Por uma Política Nacional de Leitura**. In: YUNES, Eliane et al. **A Formação do leitor**: o papel das instituições de formação do professor para a educação fundamental. São Paulo: Moderna, 1994.

ZILBERMAN, Regina. Livros e leitura entre professores e alunos. In: Secretaria de Educação Básica, Departamento de Políticas de Educação Infantil e Ensino Fundamental Coordenação-Geral de Estudos e Avaliação de Materiais – COGEAM**.** Leitura S. Brasília-DF: Ministério da Educação, Esplanada dos Ministérios, 2006.

www.pensador.com/frase/MTU4Nw/. Acesso em: 25 ago 2021.

.

ENSINO REMOTO EM TEMPOS DE PANDEMIA: POLÍTICAS, ESTRUTURA E ORGANIZAÇÃO

Aline Bernartt[1]

Clarice Donizete da Silva Santos[2]

Eixo Temático: Paulo Freire: aspectos educacionais, filosóficos, políticos e culturais

Resumo: O presente artigo pretende contextualizar a forma como vem ocorrendo a organização do ensino remoto no estado do Paraná a partir da necessidade do isolamento social em função da pandemia pelo novo coronavírus. Propomos analisar de que forma professores e equipe pedagógica do Colégio Estadual Castelo Branco – Ensino Médio, de Itapejara D'Oeste/ Pr, vêm organizando o processo de ensino aprendizagem, quais os principais desafios do ensino remoto, bem como apresentar os números mascarados relacionados à evasão escolar e reprovação, no ano de 2020, decorrentes do programa "Se Liga – É tempo de Aprender Mais". O resultado disso são estudantes com déficit de aprendizagem, sendo promovidos de um ano para outro, acumulando dificuldades ao longo de um processo educacional cada vez mais excludente e sem perspectivas de investimentos; professores sobrecarregados, adoecendo física e mentalmente, trabalhando em constante pressão e ameaças, além de ter que lidar com sentimento de desvalorização, desrespeito.

Palavra-chave: ensino remoto; ensino aprendizagem; pandemia; professores.

Introdução

As mudanças que a pandemia trouxe, vão muito além do distanciamento social, uso de máscaras, maior necessidade de higienização das mãos e o uso de álcool em gel. A pandemia fez repensarmos a profissão, o modo de ser e o modo de ver os outros. As representações que as pessoas tinham do que é ser humano mudaram (ou pelo menos deveriam), uma vez que as inúmeras perdas de pessoas próximas ou não, amedrontaram profundamente e tornaram as pessoas mais empáticas (ou não?).

Em todos os âmbitos foi necessário que repensássemos a vida, as formas de trabalhar, de nos relacionarmos, conversarmos, de termos contato com outras pessoas, e até mesmo recorremos a formações específicas para melhorar a nossa prática e de forma mais segura atender o cliente, o funcionário, o colega, o estudante, o paciente. São momentos de resiliência!

Na educação isso também se deu. No dia 19 de março de 2020, considerando as medidas de segurança, o Ministério da Educação (MEC) suspendeu as aulas presenciais e, posteriormente,

[1] Mestranda em Letras, pela UTFPR, Campus Pato Branco. Professora do Colégio Estadual Castelo Branco – EM. bernartt_aline@hotmail.com

[2] Mestre em Desenvolvimento Regional, pela UTFPR, Campus Pato Branco. Professora Pedagoga do Colégio Estadual Castelo Branco – EM. clariced.silva@hotmail.com

autorizou a substituição por aulas remotas. Cumprindo estas determinações e buscando manter a qualidade das aulas, sem que houvessem grandes atrasos no calendário escolar, a Secretaria de Estado e Esporte do Paraná, (SEED) reestruturou em tempo recorde o formato de ensino e o governo do Estado do Paraná investiu milhões (dinheiro Público) em plataformas digitais (iniciativa privada), para que os estudantes pudessem realizar as atividades escolares de forma remota, a partir das suas casas.

No entanto, diante de toda essa nova organização, o governo deixou de considerar um número relevante de estudantes em situação de vulnerabilidade social, ou seja, sem acesso a computador, celular e/ou internet, meios esses considerados essenciais para a realização das atividades on-line.

Enquanto professores, observamos grandes mudanças nas metodologias de ensino. Foise o contato físico, o espaço da sala de aula, da escola, o pátio, a aula, o horário da merenda, a sala dos professores. Não mais foi utilizado o quadro, o giz, o canetão, o apagador. A escola ficou silenciosa. Para os estudantes, o impacto também foi grande, haja vista que não mais se tinha a presença física do professor, dos colegas. Deu-se ênfase ao "fique em casa".

Mesmo após 16 meses de pandemia, ainda buscamos respostas para alguns questionamentos: a transição do ensino presencial para o on-line tem contemplado as necessidades de todos os estudantes? Os estudantes sem acesso às ferramentas digitais terão as mesmas possibilidades de ensino que os que têm acesso a todos os recursos tecnológicos?

> É preciso inclusive, deixar claro, em discursos lúcidos e em práticas democráticas, que a vontade só se autentica na ação de sujeitos que assumem seus *limites*. A vontade ilimitada é a vontade despótica, negadora de outras vontades e, rigorosamente, de si mesma. É a vontade ilícita dos "donos do mundo" que, egoístas e arbitrários, só se veem a si mesmos. (FREIRE, 2000, p. 18).

E essas vontades dos "detentores do poder", politicamente falando, que tudo determinam e encaminham as decisões prontas para as instituições de ensino fica evidenciada a partir da breve análise que realizaremos a respeito da forma com que os professores e equipe pedagógica do Colégio Estadual Castelo Branco – Ensino Médio, de Itapejara D'Oeste/ Pr, veem organizando o processo de ensino aprendizagem, quais os principais desafios e potencialidades do ensino remoto, bem como os números mascarados relacionados à evasão escolar e reprovação, no ano de 2020, decorrentes do programa "Se Liga – É tempo de Aprender Mais", que a SEED impôs às escolas.

Ensino remoto e Aprendizagem – Colégio Estadual Castelo Branco

Assim, desde o início de 2020, o ensino à distância tornou-se a realidade para muitos estudantes. No Brasil, foram implantadas plataformas on-line tanto nas escolas da rede particular

quanto da rede pública para que o atendimento aos estudantes pudesse continuar a ser realizado pelos professores a partir de suas casas. A sala de aula foi transferida para dentro de nossas casas.

Observamos que no contexto escolar há muitos entraves que precisam ser discutidos com o objetivo de amenizar algumas situações e buscar traçar um novo caminho. A educação básica, enquanto *direito público subjetivo*, assegurada pela Constituição Federal de 1988, precisa ser garantida para todos com equidade. No estado do Paraná, as instituições de ensino, a partir da orientação para o isolamento social foram orientadas a ofertar o ensino remoto, que de acordo com o Dicionário Aurélio, refere-se a algo distante no espaço, que neste caso não passou de uma espécie de educação à distância (EaD), organizada de forma aligeirada e improvisada. Nesse processo, o governo investiu milhões de reais, (dinheiro público) com a implementação de plataformas digitais para que os estudantes pudessem estudar em casa, envolveu professores na gravação de vídeo aulas e transmissões ao vivo em múltiplas plataformas virtuais (iniciativa privada).

De acordo com Behar (2020), podemos chamar de remoto o modelo de ensino que as escolas adotaram durante os anos de 2020 e 2021 porque este termo refere-se a um distanciamento geográfico e utilização de aulas síncronas, ou seja, com base na grade de horários das escolas, através de plataformas digitais.

No estado do Paraná, as aulas passaram a ser gravadas em Curitiba a partir do mês de abril de 2020, por professores contratados pela Secretaria da Educação e do Esporte (SEED). Tais aulas foram disponibilizadas aos estudantes através de alguns canais da TV aberta e na internet pelo canal do Youtube. Na sequência, a SEED disponibilizou aos estudantes plataformas digitais para acesso aos conteúdos gravados em formato de vídeo aulas: as plataformas Aula Paraná e Google Classroom (Google Sala de Aula). A adesão dos estudantes começou bem, mas foi baixando nos meses que se seguiram em 2020, pois não era possível estabelecer um contato com os professores que ministravam as aulas, nem tirar dúvidas.

Os professores das escolas estaduais tornaram-se “tutores” das atividades que os estudantes realizavam (deviam realizar) diariamente pela plataforma Google Classroom, acompanhando sua realização, postando seus próprios vídeos, atividades e avaliações. A presença tanto do professor quanto dos estudantes era contabilizada a partir do acesso e realização de atividades pela plataforma. Essa foi a forma que a SEED encontrou de controlar a “aprendizagem” dos estudantes e o “protagonismo” dos professores.

É importante esclarecer que inicialmente os professores não tiveram formação pedagógica ou tecnológica para o trabalho com as plataformas. A formação inicial aconteceu espontaneamente (por necessidade dos professores) através de tutoriais do Google. Apenas a partir de julho de 2020 a SEED disponibilizou aos educadores de algumas áreas, formação através do GE – Grupo de Formadores em

Ação, um grupo de estudos de professores para aprender a utilizar as plataformas Google Classroom e Google meet (para as aulas por videoconferência) e a trabalhar com metodologias ativas. O curso teve pouca adesão e muitas desistências no meio do caminho.

Sendo assim, o ensino remoto caracterizou-se pelo uso da internet para que as atividades pedagógicas tivessem continuidade. O problema é que o currículo, principalmente da escola pública, não foi elaborado na perspectiva das aulas remotas.

Nesse processo de "reestruturação" do ensino presencial para remoto, um número considerável de estudantes em situação de vulnerabilidade social, ou seja, sem acesso às ferramentas digitais, tampouco à internet ou a um espaço adequado para realizar os seus estudos ficaram à margem no planejamento dos investimentos públicos.

No entanto, o Artigo n° 205 da CF-1988 prevê que "a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho". (BRASIL, 1988). De que forma seria possível garantir que esses estudantes continuassem tendo acesso à educação pública, de qualidade que lhes é de direito?

Assim, Freire (2000), assevera que:

> Lavar as mãos diante das relações entre os poderosos e os desprovidos de poder só porque já foi dito que "todos são iguais perante a lei" é reforçar o poder dos poderosos. É imprescindível que o Estado assegure verdadeiramente que todos são iguais perante a lei e que o faça de tal maneira que o exercício deste direito vire uma obviedade. (FREIRE, 2000, p. 24)

Neste ponto percebemos a fragilidade de tal modelo de ensino, uma vez que não é necessariamente democrática, tendo em vista que não contempla a todos de forma igualitária, pelo fato de não garantir a todos o mesmo direito de acesso ao conhecimento científico. O que podemos verificar com tudo isso foi que aquilo que se projetava para acontecer no cenário educacional em dez anos, foi emergencialmente acontecendo ao longo dos primeiros meses do ano de 2020: aulas on-line, uso de plataformas de trabalho e estudo à distância, implantação de metodologias ativas, uso de jogos, vídeos e tutoriais para aproximar professores e estudantes, sem, porém, pensar em como isso tudo seria possível para todos os estudantes paranaenses.

Essa falta de estudo das condições dos estudantes por parte do estado ficou evidente em boa parte dos estudantes do Colégio Estadual Castelo Branco, de Itapejara D'Oeste, Pr, os quais não dispõem de instrumentos digitais (adequados) para conseguirem acompanhar nem as aulas gravadas e disponibilizadas pela SEED, nem as aulas que os professores do referido colégio ministram de maneira síncrona.

Tais estudantes são chamados a comparecerem ao colégio com seus responsáveis a fim de pegarem materiais impressos para realizarem os estudos em casa, sozinhos. Sabemos que tal atividade demanda muita disciplina e força de vontade. As dificuldades de estudar sozinhos os conteúdos do Ensino Médio são inúmeras, principalmente, se não há acesso a livros ou à internet, muito menos às explicações dos professores. Além desse, outros motivos englobam: as dificuldades financeiras causadas pela pandemia, a necessidade que as famílias passaram a sentir de que os adolescentes também trabalhassem para auxiliar na renda familiar, ou cuidar dos irmãos menores, devido a não abertura das escolas de Educação Infantil, para que os pais trabalhassem, o desânimo de não conseguir aprender sozinho (a), dentre outros fatores.

Apesar de haver um entendimento sobre a necessidade dessa readequação do ensino presencial para remoto, devido a uma situação de pandemia nunca vivenciada anteriormente, o que questionamos é o modo com isso ocorreu e vem ocorrendo, pois, os atores principais desse processo não foram ouvidos, nem considerados.

Desse modo, não podemos cruzar os braços diante de um ensino remoto que exclui os menos favorecidos, adoece os professores devido à sobrecarga de trabalho e exige uma educação quantitativa, sem se preocupar com a qualidade desse processo. É preciso dar voz a esses sujeitos. Esse foi um dos motivos pelo qual a evasão escolar passou a nos preocupar nos dois últimos anos, principalmente.

O programa Se Liga – É Tempo de Aprender Mais e a mascaração dos números de evasão e reprovação

Com o objetivo de minimizar as reprovações, elevar os índices e mascarar a realidade da educação pública que durante todo o ano sofreu com o descaso e o abandono, de 30 de novembro a 18 de dezembro, (último dia do ano letivo 2020), foi imposto às escolas a realização do programa ‘Se Liga - É tempo de Aprender mais!’.

De acordo com a SEED, este programa atenderia os estudantes que *precisavam de uma força extra para concluir o ano*, os quais poderiam ter acompanhamento com professores, diretores e pedagogos para se aprofundarem nos conteúdos abordados nas aulas (grifos nossos).

Através dessa ação evidenciamos o governo estadual se eximindo de sua função e repassando toda a responsabilidade para as escolas e professores que sem a disponibilização de recursos adequados precisam “intensificar a aprendizagem dos estudantes”, conforme previa o ‘Programa Se Liga’ tendo à disposição como material de apoio, apenas exemplos de boas práticas desenvolvidas em outros anos. Esse material consistia em uma série de vídeos no Canal do Professor que podia servir de exemplo

para as ações, com base no que fez sucesso em 2019 e 2020. A série possibilitava que professores tivessem contato com práticas e estratégias desenvolvidas por colegas de várias partes do estado.

Apesar disso, o que aconteceu realmente foi que os estudantes que durante o ano letivo de 2020 tinham se evadido da escola por vários motivos já citados, foram chamados a comparecer ao colégio em dia e horário pré-determinado e através de uma ou mais avaliações de cada disciplina, tiveram suas notas trimestrais alteradas para que fossem aprovados por nota e as faltas retiradas para que não reprovassem por frequência. Toda essa "força tarefa" contou com o acompanhamento efetivo da técnica pedagógica do Núcleo Regional de Educação (NRE), responsável por monitorar cada uma das ações pedagógicas realizadas no ambiente escolar.

A partir das orientações impostas, os educadores do Colégio Estadual Castelo Branco – EM de Itapejara D' Oeste trabalharam no sentido de colocar em prática o 'Programa Se Liga' atendendo as perspectivas da SEED, ou seja, minimizando os índices de reprovação e isso se comprova ao se observar os dados do censo escolar de 2020, obtidos através da Secretaria Escolar da Instituição de Ensino através do Sistema SERE, no qual de um total de 458 estudantes, 88,94% (378) foram aprovados, 4,76% (18) aprovados por conselho de classe, e somente 11,06% (47) reprovados.

Assim, podemos afirmar que o projeto criado pela SEED aumentou a carga de trabalho dos professores e equipes pedagógicas, evidenciando o desespero do secretário de educação por apresentar resultados imediatos, utilizando indicadores falsos para apresentar uma expectativa ilegítima de melhorias nos índices de educação.

Nesse contexto, observamos que essa prática desconsidera o planejamento como um processo contínuo - o que é considerado essencial para que haja uma reflexão contínua da realidade da instituição de ensino – com objetivo somente de acelerar a recuperação das notas dos estudantes com baixo rendimento para obter melhores resultados. Consideramos necessário destacar também a retirada de autonomia da escola e o desrespeito à legislação, haja vista que a LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/96 no art. 24, inciso V, assevera sobre a "obrigatoriedade de estudos de recuperação para os casos de baixo rendimento escolar", durante todo o ano letivo, não somente nos últimos dias conforme propõe a SEED.

O resultado disso são estudantes com déficit de aprendizagem, sendo promovidos de um ano para outro, acumulando dificuldades que dificilmente serão sanadas em um processo educacional cada vez mais excludente e sem perspectivas de investimentos; professores sobrecarregados, adoecendo física e mentalmente, trabalhando em constante pressão e ameaças, além de ter que lidar com sentimento de desvalorização, desrespeito.

Considerações finais

Entendemos que o atual cenário educacional é de grande complexidade, pois o ensino remoto exige planejamento, formação e investimentos**.** Os estudantes, de maneira geral, são seres em processo de formação, muitos deles sequer têm autonomia para se organizar para os estudos, têm dificuldade para gerir o tempo, buscar estratégias de ensino e realizar o que lhes é proposto. Se em tempos ditos normais os estudantes já apresentam muita dificuldade de aprendizagem (e isso ocorre devido ao baixo investimento em educação, ou seja, o valor recebido por aluno é muito baixo, os professores são mal remunerados, desvalorizados, as escolas não dispõem de estrutura básica adequada, faltam materiais de primeira necessidade), imagine em tempos de pandemia, de distanciamento social, de aulas remotas.

Diante de tantas dificuldades, de tantos relatos de privação que recebemos dos pais/responsáveis e até mesmo dos estudantes, não há como permanecermos caladas. A busca é constante, incansável no intuito de contemplar a todos, de não permitir que ninguém fique à margem, porque por sermos fruto da educação pública, acreditamos fortemente que ela tem o poder de proporcionar melhores condições de vida aos nossos jovens estudantes.

Há um esforço grande no intuito de aprender a lidar com o novo, buscar visualizar os benefícios de fazer um novo projeto, buscando motivação e engajamento dos estudantes, estimulando-os a se manterem firmes e não desistirem, mesmo quando as nossas forças também estão no limite. Temos buscado novas perspectivas, pois estamos em processo de construção de um "novo normal" que, após a pandemia, certamente nos trará novas possibilidades, pois o papel da escola vai muito além de ensinar os conteúdos científicos, nela ensinamos também modos de vida, incentivamos a criticidade, para que, conhecedores do seu papel e membros de uma coletividade, nossos estudantes exerçam seus direitos e deveres e tornem-se efetivamente agentes de transformação social.

Referências

BEHAR, Patricia Alejandra. **O Ensino Remoto Emergencial e a Educação à Distância.** Jornal da Universidade UFRGS. 16 de julho de 2020. Disponível em: https://www.ufrgs.br/coronavirus/base/artigo-o-ensino-remoto-emergencial-e-a-educacao-adistancia/. Acesso em: 09 ago. 2021.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo da Educação Básica 2020:** Resumo Técnico dos dados do Colégio Estadual Castelo Branco - EM – Itapejara D' Oeste/PR: Brasília: INEP, 2020.

BRASIL. **Constituição** (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado **Federal**: Centro Gráfico, 1988.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. 9394/1996.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Novo Aurélio Século XXI**: o dicionário da língua portuguesa.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da indignação:** cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

Programa Se Liga! É tempo de Aprender Mais. Disponível em: https://www.educacao.pr.gov.br/Programa-Se-Liga. Acesso: 10 ago. 2021.

IMPLICAÇÕES DO ISOLAMENTO SOCIAL SOB A ÓTICA DE PROFESSORES DE ESCOLAS ESTADUAIS: UMA ANÁLISE A PARTIR DE PAULO FREIRE

Emanuel Natã da Silva[1]
Taíza Gabriela Zanatta Crestani[2]
Rodrigo Luis Mingori[3]
Eduardo Nunes Jacondino[4]

Eixo Temático: Paulo Freire: aspectos educacionais, filosóficos, políticos e culturais

Resumo: Este artigo é resultado de pesquisa realizada com a finalidade de compreender as implicações do isolamento social em decorrência da pandemia do Covid-19 na aprendizagem sob a ótica de professores de escolas estaduais situadas em um município de São Miguel do Oeste na região extremo oeste catarinense. Utilizou-se método de investigação na forma de Grupo Focal com os professores. Os dados coletados foram interpretados com base no método Análise de Conteúdo. A partir da sistematização dos dados oriundos dos diálogos estabelecidos com os participantes foi possível identificar alguns fatores que interferem na consolidação da aprendizagem e principalmente como esse cenário pandêmico refletiu na forma clara da educação com base no modelo bancário, tão justamente criticado por Paulo Freire.

Palavras-chave: covid-19; educação; educação bancária.

Introdução

Em 31 de dezembro de 2019, foram verificados vários casos de pneumonia na cidade de Wuhan, província de Hubei, na República Popular da China. Tratava-se de uma cepa (tipo) de coronavírus que não havia sido identificada antes em seres humanos. Uma semana depois, em 07 de janeiro de 2020, as autoridades governamentais do país confirmaram a gravidade da situação, que veio a constituir uma Emergência de Saúde Pública de Importância Internacional (OMS, 2021).

No cenário brasileiro, o Ministério da Saúde confirmou em de fevereiro o primeiro caso de novo coronavírus no Estado de São Paulo. Desde então, verificou-se o aumento significativo de casos diagnosticados no Brasil, tendo como ápice segundo o banco de dados Our World in Data, em 2020, o dia 25 de Julho com 5.14 mortes por milhão de habitantes, sendo o intervalo de 4 de junho até 21 de

[1] Acadêmico do curso de Psicologia da Universidade do Oeste de Santa Catarina, UNOESC – Campus de São Miguel do Oeste – SC. E-mail: emanuelnemanuel2@gmail.com
[2] Docente do curso de Psicologia da UNOESC – Universidade do Oeste de Santa Catarina, campus de Pinhalzinho/ SC e São Miguel do Oeste / SC. E-mail: taiza.orientacao.smo@gmail.com
[3] Mestrando em Educação pela UNIOESTE – Universidade Estadual do Oeste do Paraná, campus de Francisco Beltrão/PR.. E-mail: rodrigo.mingori@unioeste.br
[4] Docente do Programa de Pós Graduação em Educação da UNIOESTE – Universidade Estadual do Oeste do Paraná, campus Francisco Beltrão/PR. E-mail: eduardo.jacondino@unioeste.br

agosto o pior período no ano de 2020, já em 2021 os números foram assustadora e imensamente piores, tendo dois picos, o primeiro no dia primeiro de Abril, com 14,57 mortes por milhão de habitantes e no dia 12 do mesmo mês, com 14,6 mortes por milhão. (APPEL, 2020).

Em 2020, a evolução rápida deste quadro gerou um estado de preocupação generalizado. Segundo a mesma base de dados, do dia 20 de Abril de 2020, a mortalidade era de 0,82 pessoa por milhão de habitante, e já no dia 4 essa marca saltara para 4,85. Isso veio a exigir a implementação de medidas de segurança sanitária, as quais impactaram significativamente em diversas esferas da vida social. No campo da educação, as escolas públicas e universidades tiveram de reformular suas atividades presenciais, adequando-as ao ambiente virtual ao início do mês de abril de 2020, visando impedir a propagação do vírus.

Em seis de fevereiro foi promulgada a lei 13.979 que estabelecia as medidas para enfrentamento da emergência de saúde pública, que relegava a possibilidade de suspensão das aulas da educação básica aos estados, em ato contínuo, foi promulgado no diário oficial de Santa Catarina, no dia 17 de março de 2020, o decreto 509 do Governo do Estado de Santa Catarina que dava continuidade às ações de combate a pandemia do COVID-19 que suspendeu as aulas da rede pública em todos os níveis por 30 dias. Formou-se uma comissão para acompanhar e avaliar periodicamente a situação e determinar as estratégias de enfrentamento da crise sanitária, desse modo, resultando na prorrogação contínua da suspensão das aulas que perduraram até o fim do ano de 2020. Viriam a regressar às atividades de maneira híbrida em algumas instituições somente em 2021. A suspensão das aulas presenciais permaneceu durante o ano de 2020, e as atividades escolares depois de um breve recesso para readequação passaram para o ambiente virtual. (BRASIL, 2020; SANTA CATARINA, 2020).

As medidas de isolamento e distanciamento social foram implementadas em condição de urgência. Consequentemente, estudos visando o levantamento de informações a respeito das condições de acesso às aulas em formato remoto, tanto no que se refere aos professores quanto aos alunos (as), não foram efetuados. Novas propostas de ensino tiveram de ser estruturadas pelos professores, sem respaldo maior por parte das investidas do Estado (além do fornecimento de cartilhas e orientações gerais, de caráter fundamentalmente burocrático - uma prioridade antiga na agenda do ensino público do país). No Estado de Santa Catarina, as implicações técnicas para realização da atividade pedagógica acabaram sendo enfrentadas de forma individualizada pelos docentes, conforme fica registrado pelo depoimento dos mesmos no grupo focal.

Do ponto de vista do corpo docente, verifica-se o esforço para atingir os objetivos propostos pela instituição em circunstâncias adversas. A organização das aulas online exigiu a familiarização

com instrumentos tecnológicos, e a transformação das suas casas em salas de aula, implicando em alterações significativas em suas rotinas. (MCKIMM et al., 2020).

Pesquisas internacionais revelam o adoecimento docente expresso pelas incertezas, estresses, ansiedade e depressão, levando à síndrome do esgotamento profissional; a sensação é a de que a jornada de trabalho triplicou. (ARAÚJO et al., 2020).

Considerando a urgência de debates contextualizados a respeito do tema, desenvolveuse a presente pesquisa. A pergunta norteadora, que serviu de impulso para as discussões, é: de que forma professores de escolas estaduais situadas na região extremo oeste do Estado de Santa Catarina avaliam os impactos do isolamento social no processo de aprendizagem?

Método

Para verificar se houveram e quais foram os problemas de ordem pedagógica e na saúde mental sob a ótica de professores do terceiro ano do ensino médio estadual situadas na região extremo oeste catarinense, considerando o contexto de isolamento caucionado pelo Covid-19, optou-se pelo desenvolvimento de uma pesquisa quali-quantitativa. No entender de Creswell (2007) "[...] um estudo tende a ser mais qualitativo do que quantitativo ou vice versa. A pesquisa de métodos mistos se encontra no meio destes porque incorporam elementos de ambas, abordagens qualitativa e quantitativa". (CRESWELL, 2007, p. 3). Os autores, Minayo e Sanches (1993) evidenciam que os métodos mistos possibilitam que as relações sociais sejam analisadas em seus aspectos mais "ecológicos" e "concretos", de modo simultâneo ao aprofundamento dos significados. Assim, o estudo quantitativo pode gerar questões para serem aprofundadas qualitativamente. (MINAYO E SANCHES, 1993, p. 247). O presente artigo apresenta e discute os dados qualitativos da pesquisa sob a ótica dos profissionais da educação.

A coleta de dados aconteceu através da realização de grupo focal - técnica que vem sendo desenvolvida na psicologia social, privilegiando a seleção de participante para qualificação de uma discussão em questão do trabalho interativo para a reunião de material discursivo/expressivo. (POWELL E SINGLE, 1996). O grupo aconteceu dentro da agenda dos participantes, contabilizando uma sessão, através da plataforma Google Meet, seguindo as orientações de segurança em decorrência da pandemia. O contato com os participantes se deu através da comunicação do pesquisador com os gestores das respectivas instituições, ocasião em que os objetivos da pesquisa foram apresentados. Em seguida, os docentes foram convidados a contribuir para o desenvolvimento do estudo individualmente. Cinco profissionais da educação manifestaram interesse voluntário em colaborar. O encontro virtual foi agendado levando-se em consideração a disponibilidade dos participantes. O

pesquisador realizou a mediação do diálogo, que durou cerca de uma hora e meia, e girou em torno principalmente dos seguintes tópicos: dificuldades técnicas; encaminhamentos e atividades pedagógicas; medos e frustrações em relação a COVID-19 e preocupação com vestibulares e ENEM.

Para analisar os dados coletados, utilizou-se a "Análise de Conteúdo", de Laurence Bardin. De acordo com a autora (1977, p. 15):

> O que é a análise de conteúdo atualmente? Um conjunto de instrumentos metodológicos cada vez mais sutis em constante aperfeiçoamento, que se aplicam a „discursos" (conteúdos e continentes) extremamente diversificados. O fator comum dessas técnicas múltiplas e multiplicadas - desde o cálculo de frequências que fornece dados cifrados, até a extração de estruturas traduzíveis em modelos - é uma hermenêutica controlada, baseada na dedução: a inferência.

Na exploração de material, seguiram-se as etapas: categorização do material (recorte do tema, objetivos, contexto), unidades de registro do tema (o objeto analisado), unidades de contexto (levantamento de custo e pertinência), frequência, frequência ponderada, intensidade, direção, ordem e coerência - análise de contingência. (BARDIN, 1977). Durante o exercício de síntese, os dados foram organizados em itens, privilegiando-se o conteúdo oriundo da pesquisa de campo no intuito de elucidar os pontos chave para análise.

Análise e discussão dos resultados

Os grupos focais trouxeram à tona os resultados qualitativos da pesquisa, para resguardar o nome dos profissionais, sua integridade física e lhes garantir liberdade e segurança em sua fala eles não serão identificados. Será utilizado de codinomes organizados da seguinte forma: Docente 1, 2, 3, 4 e 5. O objetivo dos grupos focais foi entender quais os fatores que influenciaram na saúde mental dos profissionais neste momento de ensino e aprendizagem remoto que atuaram na linha de frente do processo educacional e como se deu o processo pedagógico de ensino e aprendizagem durante a pandemia. Depois de transcritos os áudios gravados durante os grupos, os resultados foram submetidos às análises textuais e aqui são apresentados os principais pontos. Aqueles que apresentaram maior convergência entre si e com o tema de nosso estudo. Santos (2016. p 23) definiu grupos focais como: "uma técnica de pesquisa que coleta dados por meio das interações grupais ao se discutir um tópico especial sugerido pelo pesquisador. Como técnica, ocupa uma posição intermediária entre a observação participante e as entrevistas em profundidade".

Logo de inicio, discutindo sobre a prática pedagógica e sobre o acesso à internet enquanto profissionais percebeu-se que Docente 01**:** *"Para conseguir fazer o meu trabalho, eu tive que fazer alguns investimentos".* Valores que os próprios profissionais desembolsaram, mesmo assim o Docente

03 *afirma "no início a gente tem muita dificuldade de se adaptar, enquanto profissionais, e é algo que veio para ficar".* Esse vislumbre de fato que a pandemia pode se perpetuar ou que as ferramentas tecnológicas, mesmo depois de sanado o contexto pandêmico, continuarão a fazer parte do processo de ensino é marcante na fala dos docentes. Até o momento não se percebe, por parte do poder público, programas de auxílio financeiro, subsídio ou fornecimento de equipamentos e materiais para suprir essa demanda específica. Os investimentos do estado têm sido na capacitação em forma de cursos.

O custeio de material necessário para adequação da educação ao ambiente online não é um problema apenas dos professores, Docente 03 *"nós temos todos os tipos de alunos, desde alunos que não tem nenhum acesso à internet a alunos que têm dificuldades múltiplas, e o nosso trabalho triplicou*.". Nesse relato é evidente como a atividade remota de ensino conforme as estratégias adotadas pelo Estado de Santa Catarina exige uma carga de trabalho excessiva dos docentes para que seja garantido sem prejuízo o princípio da educação pública presente no inciso primeiro do artigo 206 da constituição federal "I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;" (BRASIL, 1988).

Ainda assim, apesar dos esforços hercúleos dos profissionais, é possível considerar que enquanto estratégia de oferta de ensino, o modelo implementado no Estado de Santa Catarina (e mesmo em nível federal) de fato peca em garantir integralmente a igualdade de condições de acesso e permanência na escola (entendendo escola aqui, como ambiente educacional que nesse caso de pandemia é online). Ao não investir para garantir o acesso ao ambiente online, o estado exige apenas dos estudantes que recebam e realizem as atividades impressas encaminhadas pela escola-polo. Os que têm acesso podem assistir aulas e explicações do professor, o que também não é obrigatório. De fato não está havendo ensino, as escolas durante a pandemia transformaram-se apenas em instituições que distribuem folhas e mais folhas de informações. Adicionando o fato de que até alguns profissionais têm dificuldade de acesso online, temos um cenário bastante preocupante, o *docente 05 afirma "eu acho sim que a gente poderia ter amparo para as novas tecnologias, porque nem todo os professores têm condições de adquirir*."

Contribuindo para ilustrar a situação difícil apresentada acima, temos a fala do docente 01 "*tenho problema com alunos que não entregam atividade, tem alunos que eu nunca vi pessoalmente, sem vínculo, assim 70% deles não me entregam as tarefas"*. A única atividade ofertada pela educação estadual é descumprida, segundo a experiência do professor pela maioria dos alunos. O docente faz uma ressalva na sequência, apontando que em casos particulares, alguns alunos apresentaram maior disponibilidade de execução de tarefas e trabalhos.

Faz-se necessário ressaltar um detalhe importante. A forma adotada para oferta da educação notadamente paliativa e defeituosa, falha enquanto princípio. Mesmo que apenas um estudante não

tivesse condições de acesso online ainda assim o princípio constitucional estaria sendo violado. É importante essa ressalva, visto que, pois não há dados exatos sobre a falta de acesso à internet.

Em vista disso, a oferta da educação, para tentar garantir uma igualdade de condições e acesso, oferta aulas online que parte dos alunos não pode acessar, portanto, decidiu-se que elas não são obrigatórias e apenas complementares. E se compromete em distribuir atividades escritas para os alunos, sendo essa a forma regular e oficial da educação pública durante a pandemia, e como resultado as atividades não são realizadas pela grande maioria dos alunos. A estratégia foi reduzir a educação a uma atividade que não está sendo realizada pelos discentes. Outra fala do docente 01 complementa: "*tem alunos que pedem pelo trabalho impresso, na minha escola cerca de 50% quer o impresso".*

As dificuldades tecnológicas não ficam apenas restritas a questões de acesso. O conhecimento sobre o manejo de dados e realização de ações digitais também foi percebido como uma dificuldade, sobre isso temos a fala do docente 3 "*mas com isso a educação remota a gente viu que os alunos não sabiam mexer nada de alem rede social"*. Foi perceptível uma dificuldade em relação ao conhecimento de tecnologias de informação que também é um complicador da educação online.

Começa a ficar claro que o projeto educacional na rede pública de ensino São Miguel do Oeste durante o contexto pandêmico foi reduzido a um repasse de atividades informativas. Nesse momento de dificuldade, ameaça e insegurança sanitária a adaptação da educação ao contexto pandêmico significou a redução da educação conforme uma perspectiva bastante clara: uma pedagogia tradicional que entende que a educação se resume em uma unidade
"aula" e o objetivo desta é o simples repasse de informação. Essa inusitada mudança nas características da forma escolar durante a pandemia é o substrato anêmico, "homeopatizado" pelo contexto pandêmico, do projeto de educação tradicional, de caráter bancário (para utilizar o conceito Freireano), que orientou a organização da educação durante a crise sanitária da COVID-19. A emergência sanitária fez com que a emergência educacional diminuísse a educação a seu processo essencial, transmissão de conhecimento que foi feita na forma de envio de informação aos alunos, portanto, temos uma prova evidente de como esse projeto bancário ainda vive como projeto educacional contemporâneo. (FREIRE, 1987).

A conclusão lógica é evidente e reveladora: se à educação resta apenas transmitir uma quantidade de informações e conteúdos, então a aula, num momento de exceção, pode ser apenas resumida no envio de atividades e informações impressas ao estudante. Essa é a mesma lógica presente em boa parte da educação nacional, conforme apontado por Freire e outros autores, a diferença, agora, reside no fato de que os alunos apenas não estão indo para a escola, mas o projeto educacional mantém o mesmo, a saber, repassar informações.

Essa evidência demonstrada pelos dados do grupo focal não é novidade. Os diversos escritos de Paulo Freire e sua vigorosa crítica ao modelo bancário de educação se faz presente em diversos campos acadêmicos de formação de docentes. Hoje é importante buscar compreendermos, também, por qual motivo percebemos a permanência desse pressuposto educacional já vencido. Esse é um aprofundamento importante, que merece maior atenção e escrutínio, mas de maneira rápida, correndo até o risco de sermos superficiais, podemos observar uma hipótese elucidativa nesse aspecto: Bernardette A. Gatti explica que, de fato, existe no Brasil uma distância entre a elaboração e a aplicação na prática do conhecimento pedagógico produzido pelos cientistas brasileiros. Seu argumento é que, além de uma distância temporal entre a elaboração dos estudos e a possível transposição dessas teorias à prática, também há um abismo entre a academia e a educação no nível básico dada por uma série detalhada de motivos que vão desde a falta de divulgação científica, até o excesso de idealizações da academia, o descolamento da realidade educacional brasileira e ainda a despreocupação dos gestores e diretores em relação a produção científica sobre educação. (GATTI, 2001). Essas considerações demandam um estudo mais aprofundado, o qual este estudo pode servir de pontapé inicial.

Se outra ideia possível de que a educação serve como formação propedêutica do indivíduo e do grupo, que deve servir para formar um ser humano completo e capacitado com as ferramentas, conhecimentos, aptidões e habilidades para viver em sociedade de maneira humana tivesse orientado o projeto educacional teríamos outra configuração da educação durante a pandemia. Não cabe imaginar o que não foi, mas a possibilidade de que poderia ter sido diferente, reafirma a maneira que foi realizada, e que consistiu apenas uma tentativa de manter o estudante informado e não formado, tentativa ainda frustrada na prática, pois como foi afirmado pelos docentes, a maioria dos discentes não realizaram as atividades.

O debate com os docentes no grupo focal abordou diversos tópicos, em certo momento a discussão girava em torno a possibilidade de volta das aulas presenciais durante o contexto pandêmico, e o docente 03 afirmou que existem diversas maneiras de realizar essa possível volta. Essa fala também evidencia que os professores têm noção de alternativas educacionais que podem suprir as dificuldades impostas pela pandemia. O docente 03 argumentou que existem possibilidades, a forma escolar pandêmica não é apenas o inverso da regular, ele admitiu a possibilidade da realização de atividades pedagógicas híbridas. Ou seja, existe entre os profissionais da educação ideias alternativas sobre a condução das atividades escolares durante a pandemia, portanto, é possível afirmar: este formato, no mínimo disfuncional, foi uma escolha. Ele é o produto de um projeto educacional, e foi implementado buscando dar resposta ao entendimento sobre o que é educação conforme esse projeto.

Nessa concepção os atores da educação são meros tarefeiros, e isso fica evidenciado na concepção do Docente 02 ao falar sobre o último ano do ensino médio "*eles sentem falta das questões das exatas e redação, se a gente tivesse que retornar com o terceirão lá da escola acho que não ia voltar"*. O profissional completa dizendo que isso se deve ao fato que os estudantes já estão trabalhando em tempo integral, deixando a educação em segundo plano. Nesse sentido as tarefas da escola parecem já estar no passado em relação à visão dos professores sobre os alunos, que durante a pandemia por não estar utilizando o tempo em sala de aula, conseguiram trabalhar integralmente contribuindo na renda familiar. A educação não se coloca como ato formativo, e sim um ritual a ser completado, uma etapa a ser vencida, e os alunos do terceiro ano do ensino médio, segundo os professores, já venceram essa etapa e se encaminharam para o mercado de trabalho. Outra interpretação importante a se considerar é que o momento de crise pode ter contribuído para deteriorar a situação financeira das famílias, exigindo que os estudantes priorizem o trabalho ao estudo. Os professores já sentem uma dificuldade oriunda dessa situação difícil, na fala do Docente 03 isso pode ser notado "*E o terceiro falta por que está trabalhando daí o professor faz o quê? cria novos horário*s".

Outra vez fica subentendida a necessidade do profissional de educação ampliar sua carga horária espraiando seu trabalho para horários além da jornada de trabalho formal, tendo sua vida particular invadida pela necessidade de manter a oferta de acesso à educação aos discentes. Esse conflito, somado aos diversos medos e angústias, tanto com o futuro, a volta às aulas, o próprio medo da doença que ainda se alastra pela nossa sociedade são causadores de sofrimento aos profissionais. Muitas falas relatam esse sentimento, em vista disso durante as discussões do grupo focal o debate sobre atendimento psicológico foi abordado. O Docente 05 afirmou "*eu acho que ainda tô conseguindo segurar as pontas".* Uma frase, apesar da ressalva, otimista, mas que em última análise já instaura uma situação limite próxima. O Docente 03 confessa que já sentiu necessidade de consulta, mas não chegou a realizá-la: "*Eu já pensei* [em participar de atendimento psicológico], *mas não fui."*. O Docente 02 fala de seus medo e do pânico que passou "*Eu senti bastante medo quando eu fui acometida pelo*

COVID, foi um pânico".

A crise de saúde pública que se espraiou para todos os ramos da vida individual e pública no mundo inteiro mostrou como estamos longe de perceber a educação como um projeto de formação humano. A educação não se limita, ou não deveria, a uma informação apenas. Ela é um processo social e humano, onde o individuo na relação com os demais se apodera do conhecimento científico, artístico e cultural humano construído.

Considerações Finais

Ao longo do desenvolvimento do estudo e em conformidade com os dados obtidos no grupo focal com os docentes, algumas considerações são possíveis de serem feitas. Inicialmente, se pensarmos que a educação de fato é apenas a realização de tarefas intelectuais baseadas numa pretensa transferência de conhecimento do docente para o discente, nem isso foi possível de realizar durante o momento crítico da pandemia que afetou toda a sociedade. Os alunos não realizavam as tarefas, e alguns (apesar de poucos), segundo o relato dos professores, não replicavam ou sequer tinham acesso à atividade. Os professores sofreram de diferentes maneiras para cumprir os ritos mínimos para realização dos trâmites educacionais, para compensar a dificuldade de acesso dos alunos ou nova demanda de carga horária dos discentes.

A política educacional do estado, no intuito de oferecer igualdade de acesso e permanência à educação, se limitou a diluir a atividade pedagógica em vista do problema óbvio de acesso de uma parcela dos alunos. Fato que desvelou uma concepção educacional tradicional de caráter bancário na execução da educação durante a pandemia, relegando-a apenas a uma tentativa supérflua de transferência inócua de informações num caráter instrumentalizador que ainda assim falhou agudamente, pois, nem as atividades propostas foram realizadas pela grande maioria dos estudantes.

Referências

APPEL, Cameron; BELTEKIAN, Diana; GIATTINO, Charlie; HASELL, Joe; ORTIZ-OSPINA, Esteban; RITCHIE, Hanna; RODÉS-GUIRAO, Lucas; ROSER, Max; MACDONALD, Bobbie; MATHIEU, Edouard; (2020) - "Coronavirus Pandemic (COVID19)". Publicado online at OurWorldInData.org. Disponível em: 'https://ourworldindata.org/coronavirus' [Online Resource]. Acesso em: 20 mai. 2021.

ARAÚJO, F. J. O et al. Impactof Sars-Cov-2 and its Reverberation in Global Higher Educationand Mental Health. **Psychiatry Research**, v. 288, p. 112977, 2020.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BRASIL. Secretaria-Geral, Subchefia para Assuntos Jurídicos. **LEI Nº 13.979, de 6 de Fevereiro de 2020**. Dispõe sobre as medidas para enfrentamento da emergência de saúde pública de importância internacional decorrente do coronavírus responsável pelo surto de 2019.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988

CRESWELL, John W; CLARK, Vicki L. **Pesquisa de métodos mistos**. Porto Alegre: Editora: Penso, 2007.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 31. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2003.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.

GATTI, Bernardete A. Implicações e Perspectivas da Pesquisa Educacional no Brasil Contemporâneo. **Cadernos de Pesquisa**, n. 113, p. 65-81. Julho/2001

OMS, Organização Mundial da Saúde. **Fundo de Resposta à COVID-19 da OPAS**. Disponível em: https://www.paho.org/pt. Acesso em 25 de Junho de 2021.

McKIMM J, McLean M. Rethink in ghealth professions‟ education leadership: developing „eco-ethical‟ leaders for a more sustainable world and future. **Med Teach**, 2020.

MINAYO, M. C. S; SANCHES, O. Quantitativo-qualitativo: oposição ou complementaridade? **Cadernos de Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v. 9, n. 3, p. 239-262, jul./sep.1993.

POWELL, R.A. and Single, H.M. **Focus Groups**. International Journal for Quality in Health Care, 1996. Edição 08, p 499-504. Disponível em: //dx.doi.org/10.1093/intqhc/8.5.499. Acesso em: 28 ago. 2020.

SANTA CATARINA. **Decreto 509 de 17 de Março de 2020**. Dá continuidade à adoção progressiva de medidas de prevenção e combate ao contágio pelo coronavírus (COVID-19) nos órgãos e nas entidades da administração pública estadual Direta e Indireta e estabelece outras providências.

SANTOS, Bráulio Érison França dos. Percepções de estudantes de medicina sobre a experiência de aprendizado na comunidade dentro do programa mais médicos: análise de um grupo focal. Universidade Federal do Amapá. 2016, disponível em: https://pesquisa.bvsalud.org/pmm/resource/pt/pesqpmm-96. Acesso em: 20 jun. 2021.

SER CONSCIENTE, SER SENSÍVEL, SER CULTURAL: POTENCIAIS HUMANOS CRIATIVOS EM PAULO FREIRE E FAYGA OSTROWER

Daniela De Maman[1]

Eixo Temático: Paulo Freire: aspectos educacionais, filosóficos, políticos e culturais.

Resumo: O texto aponta o universo sensível das relações criativas em Freire (1987) e Ostrower (1990), numa perspectiva em que, tais autores, explicitam o potencial criador do sujeito consciente e sensível, enquanto ser cultural. Concebem a criatividade como importante consciência em si mesma, e como o primeiro movimento humano, ou como condição necessária para a inovação. O objetivo é mostrar similaridades entre as teorias, difundias, pelos autores, e, também, tornar visível a capacidade da memória humana em sua materialidade, manifestando contribuições inigualáveis, em torno da criatividade humana, como potencial criativo. A pesquisa desenvolvida foi de cunho bibliográfico em artigos e nas próprias obras dos autores citados. O vislumbre que alcançamos refere-se à consideração de que a criatividade compreende, além do indivíduo, o seu contexto e, também, a criatividade é decorrente de uma capacidade ímpar que se manifesta em soluções, em ideias novas, em métodos de trabalho originais, influenciadas por diversos fatores contextuais do ambiente social, histórico e cultural. A criatividade como como potencial próprio da condição de ser humano e a subjetividade, por sua vez, marca o diálogo, como o recurso fundamental na construção da consciência humana, da expressão por meio da palavra e da imaginação sensível.

Palavras-chaves: criatividade; subjetividade, prática de liberdade.

Introdução

Para entendermos o processo criativo desenvolvido pelo homem, quando exerce suas ações práticas, no meio social precisamos alargar nosso pensamento em termos de pensar de forma integrada nos potenciais: consciente, sensível e cultural. Pensar em criatividade com potência humana pode direcionar o pensamento para potência que faz parte de nosso desenvolvimento, nossa evolução subjetiva, que ao expressarmos esta potência estamos produzindo um evento valoroso para nós ou para nosso meio.

É preciso destacar, também, que, nas últimas décadas, o aumento dos estudos em relação à contribuição da criatividade, como potencial consciente, sensível e cultural para a formação de professores tem sido bastante substancial. A criatividade é uma capacidade humana que existe em nossa memória biológica e se expressa por meio de competências ao longo da evolução. O estado da arte sobre criatividade nos permite conhecer várias concepções, dentre elas, “o termo pensamento

[1] Unioeste/Campus de Francisco Beltrão/PR-(danielademamam@gmail.com). Grupos de estudos e Pesquisa: Educação em Ciências e Biologia - GECIBIO; e Educação científica como arte, cultura e tecnologia educacional - COSMOS.

criativo tem duas características fundamentais, a saber: é autônomo e é dirigido para a produção de uma nova forma" (SUCHMAN, 1981); "criatividade é o processo que resulta em um produto novo, que é aceito como útil, e/ou satisfatório por um número significativo de pessoas em algum ponto no tempo" (Stein, 1974); "criatividade representa a emergência de algo único e original" (Anderson, 1965); "um produto ou resposta serão julgados como criativos na extensão em que a) são novos e apropriados, úteis ou de valor para uma tarefa e b) a tarefa é heurística e não algorística". (AMABILE, 1983).

Para a discussão sobre criatividade, em contexto teórico específico, mas no amplo sentido deste potencial criador e recriador, centramos nossos esforços teóricos nas produções bibliográficas de Freire (2001, 2000, 1992, 1987,1978, 1967, 1959) e, também, em Ostrower (1990, 1983, 1977). Ao pensarmos na relação intrínseca entre as proposições de dois autores da época contemporânea, com objetivos literários distintos, mas percepções convergentes, procuraremos elucidar, produzindo uma alternância narrativa a partir da pesquisa é de cunho bibliográfica, entre parágrafos em relação a dedicação de ambos pesquisadores, de forma contumaz e telúrica sobre a criatividade humana.

A criatividade em Freire e Ostrower

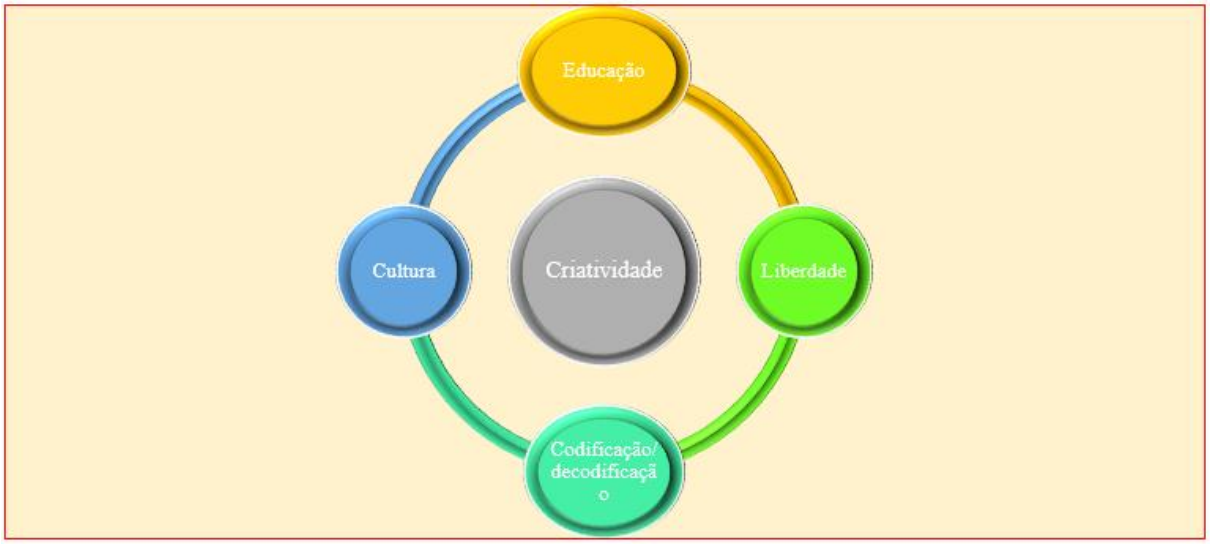
Educação como prática da liberdade e pedagogia do oprimido, autonomia, são os campos explorados por Freire (2000; 1987), para delimitar seus argumentos no contexto educacional e atribuir significado a criatividade e ação criativa do homem. Podemos afirmar que a criatividade é um substantivo comum, presente no pensamento freireano, exposto, na medida em que este autor nos direcionou em seus escritos para a importância de pensar-agir com criatividade e ação criativa em educação, como uma prática libertadora. Assim, o pensamento freireano constitui-se em espaço teórico de criatividade e/ou ação criativa. De acordo com Rosas (2016):

> De certa maneira, um(a) leitor(a) mais cético(a) poderia se questionar porque relacionar Paulo Freire à conotação criatividade. Não seria de se estranhar, criatividade nunca foi tema gerador a sua discussão em educação. No entanto, ao adentrar em sua obra o(a) leitor(a) irá perceber que criatividade e ação criativa transitaram direta e indiretamente por dentro de seus livros (p. 01).

Podemos considerar que, Freire (2000) esteve em seu percurso de pesquisa sobre educação em constante processo de criação e/ou exercitando seu potencial criativo, demarcando, sensivelmente, através de seus diálogos imperativos: criar, recriar, recriar, inventar, reinventar ou re-inventar, sua própria inserção no mundo e, sua leitura deste.

Este pesquisador assíduo sobre a criatividade humana, como potenciais para diálogos coletivos, direciona suas reflexões, para a incompletude humana, fomentando o debate da criatividade como inerente à condição humana, em seu fazer cultura. Encontramos, nos postulados de Freire (2000) o constante estado criativo do sujeito histórico-cultural, quando inserido no fazer, criar, recriar, inventar e descobrir, como uma maneira de ler e se inserir no mundo social, produzindo diálogos no pensar fazendo.

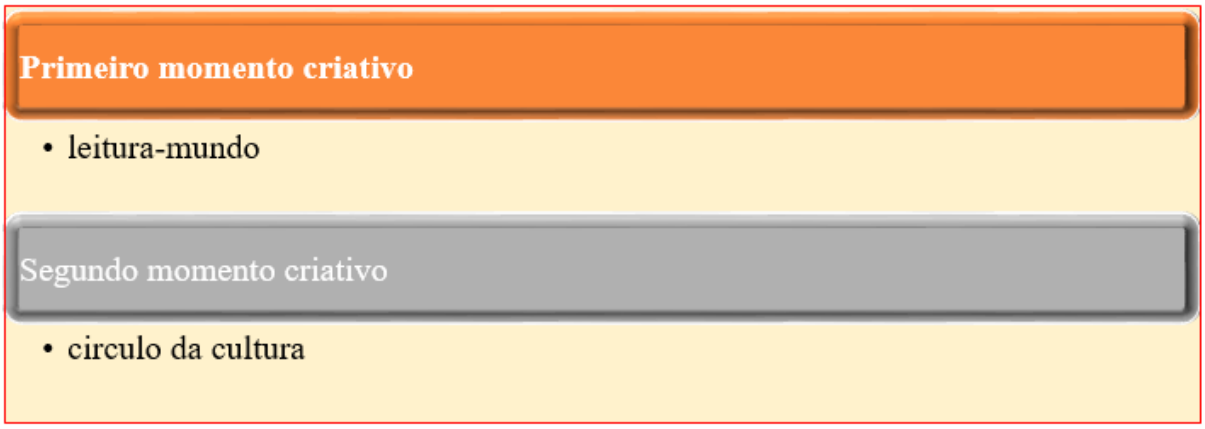
É neste sentido, que visualizamos a criatividade em Freire (2000) como vinculada ao exercício da práxis comunicativa, democrática e crítica em busca da liberdade de comunicação possibilitando a leitura-mundo, que por si mesma é um exercício criativo. Esta perspectiva freireana é, sem dúvida, sua maior contribuição, para o debate sobre a própria criatividade - potencial humano - sensível e cultural, político-social, na busca por conhecimentos, por dialogicidade crítica do ser humano em busca da libertação do pensamento. A figura I, demonstra esquematicamente, os elementos impulsionadores da criatividade, na abordagem freireana:



Fonte: notas a partir de estudos bibliográficos da autora.

A trajetória da expressão criativa libertadora em Freire (2000) mostra-se, também, presente no processo proposto por este, quando no exercício, da alfabetização, por meio da dialeticidade, mediada, por significado e situação através do diálogo construtivo, expresso por sujeitos ativos em processo criativo da nova-codificação - ação criativa articulam-se à educação libertadora (popular). A expressão criativa pode ser sentida no método de alfabetização de Freire (2000), em dois momentos: o *primeiro*, quando tal método propicia a ação criativa e, esta interage com o desenvolvimento do diálogo, da emergência da leitura-mundo, do posicionamento do sujeito como histórico-cultural, antecedendo a leitura da palavra; o *segundo*, quando propõe o círculo de cultura entre professor = educador e educando e estudantes = educandos-educadores. A figura II, mostra a síntese de momentos

pedagógicos, permeados pela ação criativa de promover a troca dialógica entre línguas (pronunciada e escrita e, entre educador, educandos:



Fonte: notas a partir de estudos bibliográficos da autora.

Quando, pensamos em criatividade, sendo expressa por Freire (2000) esta se mostra emergente, na medida em que, o sujeito está no mundo, se posiciona na pluralidade dialógica consequência da incompletude humana, das singularidades (FREIRE, 1967). A ação criativa apresenta-se por meio das relações que ser humano, crítico, estabelece e, dos diálogos problematizadores, que fomentam a comunicação produzindo a práxis num processo cíclico de humanização. Freire (1987) a educação libertadora ou problematizadora "se funda na criatividade e estimula a reflexão e a ação verdadeiras de homens e mulheres sobre a realidade, responde a sua vocação, como seres que não podem autenticar-se fora da busca e da transformação criadora" (p.72).

Educação orientada por esta perspectiva de criatividade, a partir da realidade percebida, da singularidade do sujeito em ação criativa, quando em aprendizagem, constitui-se da pluralidade em que está inserido. Nesse sentido, no âmbito da educação libertadora, a criatividade está condicionada a presença no mundo, à diversidade, ao exercício da potencialidade humana em suas expressões de ser sensível e cultural.

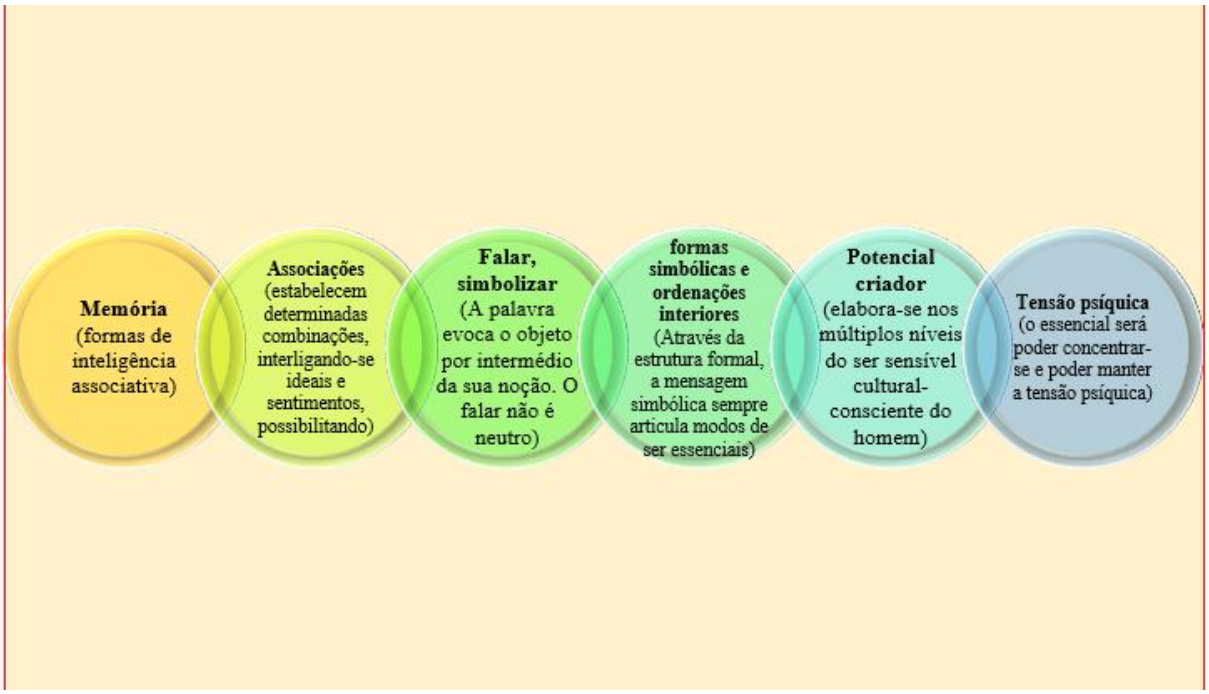
Com Ostrower (1990) o potencial "ser consciente" e o "ser sensível" não se restringem a qualidades peculiares presente em alguns sujeitos, ao contrário são potencialidades inatas dos sujeitos. Fazem parte da herança biológica. Podemos afirmar, com base, nos estudos em Ostrower (1990), que consciência nunca é algo acabado ou definitivo, pois vai se estruturando por meio de pontes cognitivas, num movimento interno, de si para consigo, de forma dinâmica, de transformar algo e a si mesma também, de forma que o homem, não somente percebe as transformações como sobretudo nelas se percebe. A sensibilidade pode ser entendida como a percepção da existência individual, que propicia no homem a consciência, também, de sua existência social.

Em relação a sensibilidade é possível entende-la a partir de Ostrower (1987) como uma abertura constante em relação ao mundo, que promove a ligação de modo síncrono ao acontecer em torno de nós. Esse fenômeno é essencial a qualquer forma de vida e inerente à própria condição de vida. Os processos de criação interligam-se intimamente com o nosso ser sensível, pois são processos intuitivos.

A cultura, nesta tríade, representa o desenvolvimento social do homem determina em certa medida suas formas de convívio em sociedade. A cultura se caracteriza por formas materiais e espirituais presentes nos grupos de um determinado espaço-tempo. Estes grupos convivem, atuam e se comunicam produzindo experiências coletivas que vão sendo transmitidas através de vias simbólicas para a geração seguinte. Temos aí a história humana sendo formatada pela cultura, que se desenvolve como um progresso linear através de formas variáveis, que se alteram, se acumulam, se diversificam, se complexificam, se enriquecem, se extinguem num processo constante de transmissão social.

A integração, destes três potenciais, resulta na ação criativa do homem. Sendo que os potenciais consciente e sensível emergem a partir de formas culturais. A natureza criativa é elaborada dentro de um contexto cultural e age de acordo com as potencialidades individuais que, realizadas, configuram as particularidades de uma época.

As habilidades mentais, que proporcionam o desvelar dos processos criativos no homem correspondem a: memória, associações, falar, simbolizar, formas simbólicas e ordenações interiores, potencial criador e, tensão psíquica. A figura III, caracteriza cada habilidade mental, segundo Ostrower (1990):



Fonte: notas a partir de estudos bibliográficos da autora.

Ostrower (1977) nos apresenta ainda a capacidade de imaginação específica com, também, um potencial criador, mas caracterizado como um processo mental imaginativo ativado, principalmente, pela consciência de uma matéria externa ao homem. A imaginação específica, pelo próprio termo, remete ao pensar criativo e ao mesmo tempo especifico, que extrapola o próprio indivíduo, seus conteúdos pessoais, porque se faz a partir do contato com o concreto, a matéria. É um pensar compromissado que possibilita o acesso e a participação de outras pessoas. A imaginação específica contempla propostas de transformação a partir da experiencia e, vincula-se ä especificidades de uma matéria, própria de cada campo de trabalho e, desta forma associa-se a imaginação criativa, pois propicia o surgimento de hipóteses sobre determinada materialidade.

A imaginação específica permite ampliar nossa compreensão sobre criatividade, no que se refere ao fazer concreto apresenta particularidades distintas, em cada campo de trabalho. Cada materialidade abrange certas possibilidades de ação e outras tantas impossibilidades, que são limitadoras do curso criador e também orientadoras, pois através delas que surgem sugestões para prosseguir, ou para ampliar um trabalho em novas direções. A imaginação criativa levantaria hipóteses sobre certas configurações viáveis a determinada materialidade. Assim o imaginar seria um pensar específico sobre um fazer concreto. (madeira, música, matemática).

Isso é voltado a materialidade de uma fazer que não é limitado, menos imaginativo ou não criativo. Pelo contrário, pensar só se tornaria imaginativo através da concretização de uma matéria. Seria uma pensar voltado a percepções subjetivas de uma individuo, suposições alienadas da realidade externa, não propondo transformações.

Assim, a materialidade associada a imaginação criativa é outro ponto observado por Ostrower (1977), quando concebe esta como diferente de matéria, pois ao invés de matéria por compreender que não é apenas uma substância palpável, mas o que é formado e transformado. A materialidade não é um fato meramente físico, ela se insere em um plano também simbólico, nas ordenações possíveis de serem formuladas durante o processo criativo e o ser humano se comunica por meio dessas novas ordenações.

Por meio das diversas feições da materialidade, movimentamos os conteúdos da linguagem artística. As novas ordenações possibilitadas pela matéria são concebidas como potencialidades latentes e agregadas à criatividade para assim formar uma relação entre o artista e os materiais de arte. A materialidade pode abranger, portanto, vários níveis de comunicação com formas extremamente simbólicas, aos quais o conteúdo expressivo direciona o pensamento imaginativo.

É imprescindível compreender a materialidade de determinadas expressões artísticas como tentativa para adentrar na imaginação do artista. Pois existem formas de ordenações simbólicas, as quais, muitas vezes, podem ser difíceis de serem explicadas e compreendidas por outros.

Ao expor sobre processos criativos e, ampliar a discussão, para a materialidade e imaginação criativa, a autora proporcionou o entendimento sobre os processos criativos poderem ocorrer sob a forma de diferentes linguagens, em diferentes áreas de atuação a partir da interlocução do homem com sua cultura. E, anterior a sua escrita narrativa, podemos fazer uma alusão ao termo materialidade em sua origem, no que diz respeito, a sua defesa desde os primórdios da história, pois tanto para Aristóteles, como para Marx, a materialidade é o fundamento de tudo, daí suas filosofias serem chamadas de materialistas, pois as ideias, a imaginação e a criatividade foram vistas com parte da materialidade de uma humanidade que se externaliza na natureza como o ato de criação, do fazer.

Poderíamos comparar de forma análoga a materialidade e imaginação criativa como processos desenvolvidos, por exemplo, por um pedreiro, que ao fazer alicerces, criar estruturas para posteriores paredes sólidas está fomentando um ato de criar, que por sua vez está relacionado a sua vida e a sociedade. A autora nos mostra, por meio de narrativa que ao criar, projeta-se a materialidade, que por sua vez advém da imaginação criativa, neste caso, o pedreiro faz uma ordenação interior a fim de que sua subjetividade, seja objetivada, no intuito de concretizar, de comunicar, de tornar real sua materialidade.

Assim, o ato de criar tem a ver com essa comunicabilidade entre os indivíduos, há, nesta comunicação uma troca, que nesta situação análoga, caracteriza-se pela relação entre os indivíduos que projetaram e tornaram concreto o alicerce, as paredes. A autora propõe em seu texto, que nos atentemos ao fato da materialidade envolver um relacionamento afetivo entre o indivíduo e a matéria, trazendo a tona, também, contextos culturais/históricos e limitações tecnológicas para dar forma, concretizar a criação.

Ao tornar material, ao dar forma, o indivíduo expressa esses valores culturais de sua época e sociedade. Nesta relação do criar, Ostrower (1987) diz que *o conteúdo expressivo se torna possível de comunicação* (p.33), explica que a individualidade é característica inerente ao processo criativo e, que durante o ato de criação que matéria e criador também se transformam. Ambos fazem parte da criação. À medida que modifico a matéria, sou modificado. A autora, ainda, esclarece sobre a materialidade se fazer por meio de ordenações e, que a partir destas a existência da matéria é percebida num sentido novo, como realização de potencialidades nossas. Assim, o imaginar, e transcender ao experimentar com formas e meios corresponderia a materialidade aliada a imaginação.

Outro, conceito apresentado por Ostrower (1990), diz respeito a elaborações que significa traduzir em formas mentais, não significa necessariamente pensar com palavras, a não ser, é claro, que a materialidade em questão compreenda áreas verbais, literatura, poesia, filosofia, lógica. A palavra é

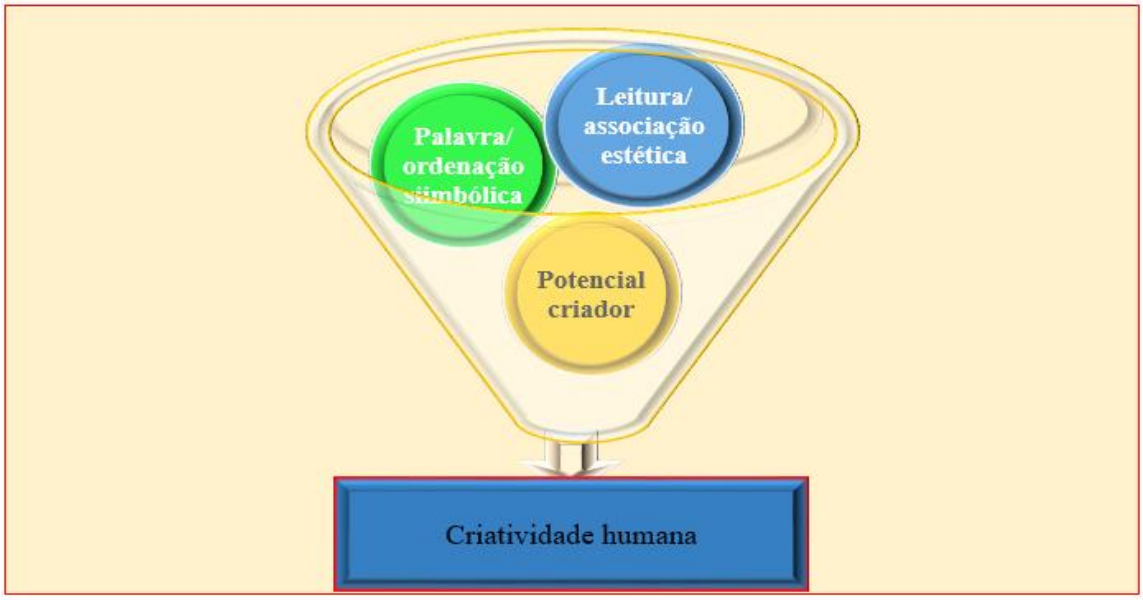
uma forma, e por ser forma abrange níveis de significação. São ordenações de uma matéria, formas igualmente simbólicas cujo conteúdo expressivo se comunica.

É nesses termos, de ordenações simbólicas, que incursiona o pensamento imaginativo. Outro exemplo é a elaboração mental da matemática, diferente da elaboração da música. Sem ter familiaridade com o pensamento matemático ou com a música é difícil apreciar os caminhos da elaboração imaginativa de um gênio como Beethoven. É esta a dificuldade: imaginar o imaginar, imaginar as formas específicas em que se imagina. Não é possível traduzir nem parafrasear o processo imaginativo, porque transpor de uma matéria específica para outra desqualifica essa matéria e não qualifica a outra.

Análise convergente sobre criatividade

Ao mencionar sobre potencial criador e transitar por memória biológica, associações, elaborações, Ostrower (1977) expõe seu pensamento em relação a criatividade, como esta estando vinculada a propostas culturais, isto é toda atividade humana está inserida em uma realidade social, cujas carências e cujos recursos materiais e espirituais constituem o contexto de vida para o indivíduo. Transformados em valores culturais, solicitam ao indivíduo e o motivam para agir. Sua ação se circunscreve nos possíveis objetivos de sua época. Assim o conceito de materialidade indica um determinado campo de ação humana, possibilidades do contexto cultural a partir de normas e meios disponíveis. A matéria surge em algum nível de informação e já de certo modo configurada - já vem impregnada de valores culturais.

Compreendemos, a relação harmoniosa entre Freire (1987) e Ostrower (1990) em relação ao princípio criativo, quando estes pontuam a criação humana, seja ela, para o a leitura critica de mundo, ou sobre a visão estética da realidade quando, ambos, afirmam que a finalidade de nosso fazer deveria ser a de ampliar em nós a experiência de vitalidade, de emponderar-nos de nossa subjetividade. Este ato de poder subjetivo seria uma mensagem simbólica, que articularia articula modos de ser - essenciais – justamente pelos aspectos de espaço/tempo – que são entendidos como qualificações do processo de humanização no mundo. A palavra, para Freire (2000) é poder, resulta em diálogo criativo, para Ostrower (1977) evoca o objeto por intermédio da sua noção. A seguir a figura IV delineia a estreita relação sobre criatividade humana presente no pensamento de Freire (1987) e Ostrower (1990):



Fonte: notas a partir de estudos bibliográficos da autora.

Para ambos, o falar não é neutro, mesmo que a função das palavras seja variada, nos estudos dos autores, para estes, também, são variados os relacionamentos em que as palavras formulam o conhecimento, que temos do mundo. Freire (1987) e Ostrower (1977) convergem em concepções sobre criatividade, quando afirmam que signos e símbolos, são representação das coisas, assim, simbolizam não só objetos, mas também ideias e correlações. Sendo que na memória articulam-se limites entre o que lembramos, pensamos, imaginamos, e a infinidade de incidentes que se passaram em nossa vida. As ilustrações V, permite visualizarmos um espaço, característico de potencial criador, na abordagem freiriana, a palavra sendo expressa, por meio da dialogicidade, da simbologia do ser consciente e sensível: criatividade/subjetividade/humanização/cultura (1987);

Quarenta horas de

Fonte: Museus do Brasil, 11/2011.

Freire (1987) foi convidado para este trabalho em 1962 e em 24 de janeiro de 1963, houve a primeira aula regular do projeto sobre o tema: "Conceito antropológico de cultura", implementou um projeto de alfabetização para 380 trabalhadores, que ficou conhecido como "Quarenta horas de Angicos". A posição ampla deste trabalho e cenas aqui documentados era a possibilidade de humanização dos sujeitos, por meio da palavra, da escrita, da busca pelo aflorar do potencial de criar e recriar de cada sujeito a partir de sua sensibilidade. Na sequência, a figura VI, mostra o trabalho de Ostrower (1990), em a sensibilidade artística torna-se a capacidade de interpretar e entender uma arte, seja ela uma pintura ou um até mesmo em um texto, uma palavra em meio a realidade:

Gravuras para ilustrar o livro de Graciliano Ramos: Histórias incompletas (1946) e, o livro de Aluizio de Azevedo: O Cortiço (1948).

Fonte: Museus do Brasil, 11/2011.

As obras mostradas demonstram a sensibilidade de trabalho proposta por Freire (1987) e Ostrower (1977), quanto a produção criativa não ser atribuída, somente, ou exclusivamente a um conjunto de habilidades e traços de personalidade do criador, mas também, quanto ao alcance de influência criativa no ambiente onde esse sujeito se encontra e, no próprio sujeito inserido no ambiente. A análise sobre o pensamento de Freire (1987) Ostrower (1977) torna perceptível a estreita relação entre eles, quando vislumbramos em ambos, a expressividade de suas ações. Tais ações humanas, para humanos mostram a ação criativa, enraizada, comprometida com o social, com a busca da "superação de inexperiências democráticas". O campo de pesquisa de ambos os autores é distinto, mas o olhar estético em relação ao humano, aos processos criativos é semelhante, quando, ambos, interagem com a perspectiva de criatividade integrada à humanização como instrumento de transformação e respeito ao humano em sua humanização. Criatividade em Freire (1987), em Pedagogia do oprimido, se insere na

dialogicidade entre sujeitos, cuja opção por comunicação esteja constituída de elementos da realidade, que captam e agem com criticidade a partir da leitura mundo.

Considerações finais

Na diversidade humana a ação criativa e o diálogo vão se constituindo em "situação-problema", desafios mediados por "formas simbólicas", por movimento dialético de ação-reflexão-nova ação do ser humano se reconhecendo sujeito de criação. A dialética, em Freire (1987) nos impulsiona a pensar sobre criatividade mediada por certa dinamicidade problematizadora da subjetividade humana de atuar em processo de comunicação. A forma de pensar e propor de Freire (2000) possibilita reflexões entre teorias delimitadas, ora por argumentos da dialogicidade, ora, por leitura mundo, disponibilizando elementos, que evidenciam a criatividade como inerente ao ser humano, a condição humana de solucionar desafios captados da realidade, exigindo tomada de decisão quanto à maneira humana de estar e atuar criativamente.

Criatividade constituída de ideias e práticas sensíveis de comunicação dialógica, situada busca pela igualdade de direitos a expressão humana pressupõe a atuação de um sujeito integrado ao projeto de sociedade, que defende, consciente de seu potencial imaginativo, criador, cuja opção se firma a partir de associações a formas simbólicas, a tensão psíquica. No que o homem faz, imagina compreende, ele o faz ordenando. Se a fala representa um modo de ordenar, o comportamento também é ordenação. Forma simbólica. Através da estrutura formal, a mensagem simbólica sempre articula modos de ser essenciais – justamente pelos aspectos de espaço/tempo – que são entendidos como qualificações de vida.

Neste sentido, Ostrower (1990) e Freire (1987) propõem, por meio da criatividade um movimento dialético elabora-se nos múltiplos níveis do ser sensível cultural-consciente do homem, e se faz presente nos múltiplos caminho em que o homem procura captar e configurar as realidades da vida, mediado por práxis libertadora. Nesse contexto, a comunicação dialógica é uma exigência da criatividade. Daí, que criatividade libertadora é condição humana motivada pela consciência transitivamente crítica; que se expressa como condição de sujeito ativo, transformador, singular, inconcluso e multifacetado, cultural e, portanto, criativo.

Referências

OSTROWER, Fayga. **Acasos e criação artística**. Rio de Janeiro: Editora Campus, 1990.

OSTROWER, Fayga. **Universos da arte**. Rio de Janeiro: Editora Campus, 1983.

OSTROWER, Fayga. **Criatividade e processos de criação.** Petrópolis: Vozes, 1977.

FREIRE, Paulo. **Educação e atualidade brasileira**. Tese de concurso para a cadeira de História e Filosofia da Educação. Escola de Belas Artes de Pernambuco. Recife-PE, 1959.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. São Paulo: Paz e Terra, 1967.

FREIRE, Paulo. **Cartas à Guiné-Bissau:** registros de uma experiência em processo. 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

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

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança:** um reencontro com a pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. 15. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2000. (Coleção Leitura).

FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade:** e outros escritos. 9. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2001. **(**Coleção O Mundo, Hoje, vol. 10).

Instituto Brasileiro de Museus – Ibram. Disponível em: https://www.museus.gov.br/. Acesso em: 26 ago. 2021.

ROSAS, Agostinho da Silva**.** Paulo Freire na trilha da criatividade libertadora. **Interritórios - Revista de Educação Universidade Federal de Pernambuco Caruaru**, BRASIL, v.2, n.2, 2016.

UMA NOVA POSSIBILIDADE A PARTIR DE TEORIA DE PAULO FREIRE: A EDUCAÇÃO É UMA ARTE

Vilson Jaques de Oliveira[1]

Eixo Temático: Paulo Freire: aspectos educacionais, filosóficos, políticos e culturais.

Resumo: O presente é resultado de uma reflexão sobre a educação, sua diversidade e a teoria de Paulo Freire. As obras utilizadas para esta reflexão foram: A importância do ato de ler; Política e educação; Pedagogia do oprimido; Pedagogia da esperança; Pedagogia da autonomia, todas estas, obras de Paulo Freire e, ainda, O que é a educação, de Carlos Rodrigues Brandão; Retrospectiva sobre a educação popular e os movimentos sociais no Brasil, de Maria da Glória Gohn e Pedagogia em movimento, de Miguel Gonzáles Arroyo. A partir desta reflexão foi proposto uma nova percepção a cerca da educação, assim, tomando como base a pedagogia da autonomia que visa a libertação o que se propõe é que a educação seja percebida, entendida e promovida como uma arte.

Palavras-chave: pedagogia da autonomia; educação como arte; libertação.

Introdução

O objetivo deste texto é levar o leitor a refletir sobre uma nova possibilidade a partir da teoria de Paulo Freire. Na contramão do sistema que visa implementar uma escola mecânica, Freire é uma base fundamental para refletir sobre a realidade na busca por uma transformação do modelo mecânico para um modelo humanista, libertador, ominilateral. Um modo de pensar e agir que transforme a educação em uma arte.

Em busca no portal da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), encontrei inúmeros trabalhos que relacionam a arte com a educação, com títulos como: Arte contemporânea e educação; Educação e arte; Educação, linguagem e arte; Concepções da arte na educação, entre outros, no entanto, não foi possível encontra um destes trabalhos que denominasse a educação como uma arte.

Neste sentido, este texto expõe uma leitura da realidade com análises baseadas na teoria de Paulo Freire e sugere um modo de pensar e agir que objetiva transformar o ato educativo em uma arte, que faz do ambiente escolar um espaço que valoriza todos os sujeitos ali envolvidos e que condena qualquer tipo de discriminação.

[1] Mestrando pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEFB), pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná, UNIOESTE, Campus de Francisco Beltrão, email: vilsonpedagogo@gmail.com

Para que a educação se transforme em uma arte é necessário superar a educação bancária, é preciso valorizar os conhecimentos que cada educando traz consigo, é preciso que as salas de aula sejam ocupadas por estudantes e não por alunos, estudantes conscientes da importância da autonomia, da importância de relacionar os saberes.

Libertar-se do sistema opressor é uma arte humana, a séculos que percebemos o ser humano se utilizando da arte para se tornar um povo livre, é a partir desta leitura que proponho a idealização de uma educação que seja arte, com base em uma pedagogia autônoma capaz de libertar os sujeitos da opressão imposta pelo sistema dominador.

Entender e promover a educação como uma arte é dar sequência ao projeto de libertação proposto por Paulo Freire, porque Freire vive em nosso meio e quer que sejamos fortes nesta luta, mas principalmente, que possamos apresentar soluções para os nossos problemas, que possamos demonstrar nossa autonomia.

Com este entendimento, ao fazer a leitura de nossa realidade educacional e com base na teoria de Paulo Freire, se utilizando do conhecimento que trago comigo desde a minha infância, com o auxílio do conhecimento historicamente construído pela humanidade é que proponho uma reflexão para que possamos entender a educação como uma arte, com base em uma pedagogia autônoma que visa libertar os sujeitos.

A educação em sua diversidade

Na vida humana a educação começa na família, se estende à comunidade e a todos os meios sociais, “entre as incontáveis práticas dos mistérios do aprender; primeiro, sem classe de alunos, sem livros e sem professores especialistas; mais adiante com escolas, salas, professores e métodos pedagógicos”. (BRANDÃO, 2007, p. 10).

Nesta mesma linha de pensamento Paulo Freire também enfatiza que “aprender e ensinar fazem parte da existência humana, histórica e social” (2014, p. 24). Nesta perspectiva estamos todos sujeitos à educação e de uma forma ou de outra nos envolvemos com ela, “para aprender, para ensinar, para aprender-e-ensinar” diariamente vivenciamos esta relação (2007, p. 7).

No entendimento de Paulo Freire a educação vai muito além do simples conhecimento teórico, ela perpassa pela realidade social e objetiva o conhecimento de tudo aquilo que nos incumbe, porque a nossa realidade não é a vontade de Deus, mas sim um produto da ação dos homens. Neste sentido, “uma de nossas tarefas como educadores e educadoras, é descobrir o que historicamente pode ser feito no sentido de contribuir para a transformação do mundo”. (2014, p. 42).

A educação existe de diferentes formas e modelos, desde os povos indígenas ao nosso sistema capitalista vigente a educação faz parte da vida humana, "ela existe em cada povo, ou entre povos que se encontram. Existe entre povos que submetem e dominam outros povos, usando a educação como um recurso a mais de sua dominância". (BRANDÃO, 2007, p. 10).

É fundamental termos a consciência de que somos movidos, constantemente, a nos adaptarmos a um sistema de injustiça social, onde poucos tem muito e muitos não têm nada, precisamos ter claro que a educação é um ato político que pode conscientizar os sujeitos da realidade social e assim contribuir para a transformação, ou então omitir e negar a realidade, negando assim o próprio ser humano. É fundamental se ter a consciência, "*a favor de quem e do quê*, portanto *contra quem e contra o quê*, fazemos a educação e de *a favor de quem e do quê*, portanto *contra quem e contra o quê* desenvolvemos a atividade política". (FREIRE, 1997, p. 23).

A educação pode ser vivenciada e utilizada de várias maneiras, ela pode ser livre, mas também pode ser "imposta por um sistema centralizado de poder, que usa o saber e o controle sobre o saber como armas que reforçam a desigualdade entre os homens, na divisão dos bens, do trabalho, dos direitos e dos símbolos". (BRANDÃO, 2007, p. 10).

Paulo Freire propôs uma educação que conscientize os sujeitos de sua realidade social, para que estes possam pensar em possibilidades de transformar o próprio contexto e o contexto da sociedade em que são parte, que possam "propor aos indivíduos dimensões significativas de sua realidade, cuja análise crítica lhes possibilite reconhecer a interação de suas partes" (2016a, p. 160).

No Brasil, no geral a educação não assume a condição de tornar o sujeito consciente do seu exercício de cidadania, é influenciada por uma política neoliberal que objetiva transformar a educação em mercadoria, neste sentido, o que predomina são as leis do mercado. Segundo Brandão

> Não há liberdade no país e a educação não tem tido papel algum nos últimos anos para a sua conquista; não há igualdade entre os brasileiros e a educação consolida a estrutura classista que pesa sobre nós; não há nela nem a consciência nem o fortalecimento dos nossos verdadeiros valores culturais (2007, p. 56).

O modelo capitalista não educa para economizar, mas economiza para educar, e educar para economizar que me refiro não é apenas em relação ao dinheiro, mas também em relação aos meios naturais e a tudo aquilo que é desnecessário, economizar para que todos tenham acesso, porque enquanto alguns esbanjam, muitos vivem na miséria, economizar para que se aumentem os valores e não os preços, economizar para que a nação se fortaleça, economizar para que tenhamos políticos comprometidos com a nação e não apenas aqueles que pensam nas verbas que virão, para que possam realizar os desvios.

Segundo Brandão, no Brasil existe uma grande diferença entre o que está escrito na legislação e a prática, isto resulta em sérios danos para a elevação da qualidade do ensino, existe uma distância enorme entre as promessas e a realidade, devido a "interesses econômicos, políticos que se projetam também sobre a educação" (2007, p. 59).

Contra isso, Paulo Freire defendeu uma educação sem discriminação, que acolhe a todos e ensina a pensar, a sistematizar o conhecimento científico a partir das experiências socioculturais de cada um, porque todos trazem consigo uma leitura de mundo, "nas mais variadas dimensões de sua prática na prática social de que fazem parte". (2015, p. 118). Em suas palavras Freire enfatizou o seguinte:

> A minha rebeldia contra toda espécie de discriminação, da mais explicita e gritante à mais sub-reptícia e hipócrita, não menos ofensiva e imoral, me acompanha desde minha infância. Desde a mais tenra idade que reajo, quase instintivamente, contra toda palavra, todo gesto, todo sinal de discriminação racial. Como também de discriminação contra os pobres que, bem mais tarde, se definia contra a discriminação de classe. (2015, p. 199).

Segundo Brandão, o modelo de educar atende a exigências sociais que determinam o tipo de pessoas a serem formadas para a sociedade, assim, "o que ocorre é que ela é inevitavelmente uma prática social que, por meio da inculcação de tipos de saber, reproduz tipos de sujeitos sociais" (2007, p. 71).

Na perspectiva de Paulo Freire o ensino científico deve partir daquilo que os educandos já sabem, para isso é necessário que o professor desenvolva um diálogo com os alunos para realizar esta leitura. Segundo Freire, "ninguém ensina o que não sabe. Mas também ninguém, numa perspectiva democrática, deveria ensinar o que sabe sem, de um lado, saber o que já sabem e em que nível sabem aqueles e aquelas a quem vai ensinar o que sabe". (2015, p. 181).

Segundo Brandão, a educação contém os princípios, as regras, "a consciência viva duma norma que rege uma comunidade humana" (2007, p. 74). Neste sentido, para que participar de uma educação que reproduz um sistema dominante e controlador? O próprio autor responde que isto ocorre devido ao fato de que a educação sobrevive aos sistemas, assim, se em um sistema,

> [...] ela serve a reprodução da desigualdade e a difusão de ideias que legitimam a opressão, em outro pode servir à criação da igualdade entre os homens e a pregação da liberdade. Uma outra ainda poderia ser: "porque a educação existe de mais modos do que se pensa e, aqui mesmo, alguns deles podem servir ao trabalho de construir um outro tipo de mundo". (2007, p. 99).

Paulo Freire buscou deixar claro a importância da consciência humana sobre sua própria condição de vida, o papel que cada um desempenha, ou pode desempenhar no meio social para que

cada realidade possa ser reinventada. Em relação à educação, "o professor é visto por Freire como alguém ao lado do aluno, um ser que busca e também aprende; o aluno passa a ser sujeito das ações educativas e não mais objeto, ganhando dignidade no processo educativo". (GOHN, 2017, p.15).

Na perspectiva freireana o professor não é o dono da verdade, mas sim um sujeito em pleno processo de aprendizado, porque "quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender" (2016, p. 25). Assim, tanto o ato de aprender, quanto o ato de ensinar tornam-se uma arte, que supera a mecanicidade do reduzido depósito de conteúdo no modelo de educação bancária.

O conhecimento do professor é limitado, por este motivo é necessário que se explore para além daquilo que o professor sabe, como enfatizou Paulo Freire, é fundamental saber o que os alunos sabem e que a cada aula seja uma oportunidade de conhecimento tanto para os alunos quanto para o professor, para que juntos promovam a consciência de si, diante e na sociedade, da qual fazem parte. "A educação é pensada por ele como um ato político, um ato de conhecimento e um ato criador" (GOHN, 2017, p. 16).

No entendimento de Paulo Freire, é fundamental que o professor esteja em um constante processo de pesquisa do conhecimento, isto porque,

> [...] toda docência implica pesquisa e toda pesquisa implica docência. Não há docência verdadeira em cujo processo não se encontre a pesquisa, como pergunta, como curiosidade, criatividade, assim como não há pesquisa em cujo andamento necessariamente não se aprenda porque se conhece e não se ensine porque se aprende. (2015, p. 262).

Paulo Freire teve uma leitura de mundo muito ampla, refletiu sobre as diferentes realidades sociais, foi, de fato, um especialista no campo da educação, em relação às universidades ele enfatizou que independente de ter posicionamento conservador ou progressista, ambos deveriam, do ponto de vista da ética da ciência, agir com sinceridade, tanto no ensino, quanto na formação e na pesquisa. Sobre a alfabetização ele expressou o seguinte, "o que jamais defendi foi uma alfabetização neutra, um puro ba-be-bi-bo-bu que, ainda, partisse da linguagem dos educadores e das educadoras e não dos educandos". (2015, p. 170-171).

Na perspectiva de Paulo Freire a educação deve ser problematizadora que possibilite aos sujeitos a percepção crítica de si mesmo diante do mundo e no mundo, para isso, é imprescindível que o ato educativo ocorra por meio do diálogo, pois o diálogo permite a proximidade, permite que a democracia aconteça, "falar, por exemplo, em democracia e silenciar o povo é uma farsa. Falar em humanismo e negar os homens é uma mentira". (FREIRE, 2016a, p.140).

Segundo Paulo Freire, o diálogo entre professor e aluno deve ter uma linguagem própria para cada situação, para que os educandos possam superar a condição de espectadores, "como se os homens

fossem uma presa do mundo" e se transformem em criadores de suas próprias realidades (2016a, p.111). A educação em Paulo Freire "é práxis, que implica a ação e reflexão dos homens sobre o mundo para transformá-lo". (2016a, p. 118).

A reflexão sobre o contexto social, no qual, a vida humana está inserida, com "suas dimensões e virtualidades formadoras e deformadoras, humanizadoras ou desumanizadoras presentes nos processos sociais e sobretudo nos movimentos de humanização e libertação" (ARROYO, 2003, p. 34-35), é base indispensável para a pedagogia autônoma que valoriza a vida humana, para que a educação se transforme em uma arte.

A educação como uma arte

Para que a educação seja uma arte é importante a consciência "de que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção" (FREIRE, 2016, p. 24), que desperte no aprendiz a curiosidade e que todos os sujeitos envolvidos no processo educativo se sintam envolvidos pela arte educativa, conscientes do contexto social na busca e aprofundamento do conhecimento científico.

Para que o ato educativo se transforme em uma arte é necessário a proximidade do professor com os educandos, com a comunidade escolar, por meio do diálogo, para isso precisa planejar meios próprios e se ter uma linguagem acessível ao público-alvo. Este público precisa perceber a sua importância na defesa de seus próprios direitos, "o direito de saber melhor o que já sabem, ao lado de outro direito, o de participar, de algum modo, da produção do saber ainda não existente". (FREIRE, 2015, p. 154).

O ambiente escolar precisa, necessariamente, oferecer as condições as condições básicas para que a arte educativa aconteça, segundo Paulo Freire é indispensável a "formação permanente de seus educadores entre quem incluo vigias, merendeiras, zeladores. Formação permanente, científica". (2015, p. 32).

O processo educativo enquanto arte exige mentes reflexivas, para muito além de uma aprendizagem mecânica com base na repetição e memorização, mas que pensem no contexto social, que relacionam o conhecimento científico com as necessidades humanas que ocorrem no mundo, "no seu país, na sua cidade, no seu bairro". (FREIRE, 2016, p. 29).

A educação que entende o ensinar e o aprender como uma arte é algo que já superou e muito a escolarização mecânica, não é apenas uma transmissão de conteúdo, mas é um ato de conscientizar os sujeitos, assim,

> Não é possível formar engenheiros ou pedreiros, físicos ou enfermeiras, dentistas ou torneiros, educadores ou mecânicos, agricultores ou filósofos, pecuaristas ou biólogos sem uma compreensão de nós mesmo enquanto seres históricos, políticos sociais e culturais, sem uma compreensão de como a sociedade funciona. (FREIRE, 2015, p. 186).

A educação em uma perspectiva artística, possibilita viajar na abstração, mas sem se desconectar do concreto, em uma leitura crítica do mundo, e de tudo aquilo que já foi escrito e assim, "a leitura verdadeira me compromete de imediato com o texto que a mim se dá e a que me dou de cuja compreensão fundamental me vou tornando também sujeito" (FREIRE, 2016, p. 29), isso não quer dizer concordar com tudo o que está escrito, mas fazer a leitura e se posicionar criticamente a respeito daquilo que leu.

A educação enquanto arte, proporciona alegrias na medida que avançamos no conhecimento, produz a esperança de um mundo melhor porque se aprende no coletivo e para o coletivo, supera o individualismo causador de tanta desigualdade e de tanta discriminação. A educação enquanto arte tem o objetivo de formar para a transformação e não para a adaptação.

A educação enquanto arte cria as possibilidades e move os sujeitos a pesquisar o que ainda não conhecem, ensina a realizar a pesquisa por meio da qual ocorre o aprofundamento científico, desperta a curiosidade indagadora "como inclinação ao desvelamento de algo, com pergunta verbalizada ou não, como procura de esclarecimento, como sinal de atenção que sugere alerta". (FREIRE, 2016, p. 33).

A característica que o ser humano possui de ir além de seus condicionantes, propicia e facilita a superação de um modelo educacional mecânico, bancário, com a possibilidade de fazer com que o processo educativo seja uma arte que ultrapasse o superficial e se alongue "à produção das condições em que aprender criticamente é possível". (FREIRE, 2016, p. 28).

A experiência sociocultural é um elemento relevante no processo de sistematização do conhecimento científico, é isto que possibilita que a educação se transforme em uma arte, porque "subestimar a sabedoria que resulta necessariamente da experiência sociocultural é, ao mesmo tempo, um erro científico e a expressão inequívoca de uma ideologia elitista". (FREIRE, 2015, p. 117).

O modo artístico da educação é extremamente mais eficiente do que o modo mecânico e bancário, porque discente e docente pensam juntos e ambos têm espaço para expor o que entenderam, assim, "quando entro em uma sala de aula devo estar sendo um ser aberto a indagações, à curiosidade, às perguntas dos alunos, a suas inibições". (FREIRE, 2016, p. 47).

O ensino da teoria deve estar estreitamente ligado com a prática, no intuito de formar "mulheres e homens como seres éticos. Capazes de intervir no mundo, de comparar, de ajuizar, de decidir, de romper, de escolher, capazes de grandes ações de dignificantes testemunhos". (FREIRE, 2016, p. 51).

Se é este modelo de educação que defendemos, não podemos aceitar que um povo que vive na miséria é vontade de Deus, ou que foram as suas escolhas que os levaram a isto, pois muitas vezes nem a oportunidade de escolha tiveram, foram sacrificados por um modelo capitalista, no qual, poucos tem muito e muitos não têm nada.

Os professores que se dispõe a lutam pela arte de educar, consequentemente lutam pelos direitos do povo, lutam pelos seus próprios direitos, pela sua dignidade, pois este é "um momento importante de sua prática docente, enquanto prática ética. Não é algo que vem de fora da atividade docente, mas algo que dela faz parte". (FREIRE, 2016, p. 65).

Precisamos acreditar que é possível transformar esta realidade de desigualdade, não apenas por meio da educação, mas ele é sim uma ferramenta importantíssima neste processo de reinvenção. Quando aceitamos o processo educativo é uma arte tudo fica mais fácil, porque "ler, enquanto estudo é um processo difícil, até penoso às vezes, mas sempre prazeroso também". (FREIRE, 2015, p. 105).

O prazer da leitura se dá quando adentramos profundamente no significado daquilo que se lê, para que possamos refletir, tomar uma posição e dialogar com o autor, aí se torna um diálogo e não uma simples leitura, há uma interação por parte de quem lê e não a passividade diante do texto, há uma análise, uma reflexão e uma conclusão a partir de cada experiência de vida, que compõe o contexto para relacionar com aquilo que o autor escreveu. É a partir da minha experiência de vida, enquanto leitor, que é diferente da experiência de vida do autor, que eu posso escrever o meu conhecimento e relacionar com o conhecimento do outro.

Quando o professor entende a educação como uma arte é porque formou a consciência da importância do seu papel social e vai possibilitar que o educando realize uma formação autônoma, "[...] que o educando vá sendo o artífice de sua formação com a ajuda necessária do educador". (FREIRE, 2016, p. 68).

Para que a educação se transforme em uma arte é preciso que o educando visualize o contexto social como um todo, que o conhecimento científico possibilite soluções para os problemas sociais, que desperte o pensar democrático que dialoga com a exposição de suas concepções, mas sem impor sua própria vontade. Segundo Paulo Freire:

> Uma das tarefas essenciais da escola, como centro de produção sistemática de conhecimento, é trabalhar criticamente a inteligibilidade das coisas e dos fatos e sua comunicabilidade. É imprescindível, portanto, que a escola instigue constantemente a curiosidade do educando em vez de "amaciá"-la ou "domesticá"-la. É preciso mostrar ao educando que o uso ingênuo da curiosidade altera a sua capacidade de *achar* e obstaculiza a exatidão do *achado*. É preciso por outro lado, e sobretudo, que o educando vá assumindo o papel de sujeito da produção de sua inteligência do mundo e não apenas o de *recebedor* da que lhe seja transferida pelo professor. (2016, p. 121).

O conhecimento científico deve estar a serviço da humanidade e não a humanidade a serviço da tecnologia. Paulo Freire enfatizou que quando se utiliza a tecnologia de forma que milhares de pessoas sejam sacrificadas por isso, "é um exemplo a mais de quanto podemos ser transgressores da ética universal do ser humano e o fazemos em favor de uma ética pequena, a do mercado, a do lucro". (2016, p. 128).

Lutar por uma educação em favor do ser humano é um desafio constante, porque a ganância do lucro é um dos piores vícios que a humanidade já experimentou em seu processo histórico. Mas existe um tratamento para isto, é a educação consciente, a educação que propicia alegria aos sujeitos, a educação que faz do conhecimento científico um serviço a humanidade, por isso a prática educativa deve conter "afetividade, alegria, capacidade científica, domínio técnico a serviço da mudança". (FREIRE, 2016, p. 140).

O fato é que, enquanto seres que lutam por uma educação que seja arte, não podemos parar de buscar o conhecimento, "de buscar, de pesquisar a razão de ser das coisas", porque o amanhã depende do hoje. (FREIRE, 2015, p. 136).

Segundo Brandão (2007), a educação é uma invenção humana e, por este motivo, ela pode ser reinventada. Aliás, para Paulo Freire a educação precisa, necessariamente, ser reinventada. É neste sentido que eu entendo, que a partir de uma pedagogia autônoma que propõe a libertação, que precisamos fazer com que a educação se constitua em uma arte.

Considerações finais

As reflexões sobre a teoria de Paulo Freire nos permitem realizar uma leitura de mundo consciente, perceber a nossa realidade, as nossas possibilidades e as nossas limitações, mas principalmente, nos movem a solucionar os nossos problemas, a buscar o novo, a conhecer o desconhecido.

A educação que temos hoje, aqui no brasil, é um grande campo de luta, há que queira que a educação se transforme em uma mercadoria, com um modelo educacional mecânico, bancário, por outro lado, existem autores renomados e personagens praticamente desconhecidos que lutam diariamente para que a nossa educação seja a fonte do conhecimento para a transformação consciente do nosso meio social e da própria educação.

A teoria de Paulo Freire é uma base sólida para que a educação possa superar a mercantilização da educação e fazer com que os alunos se transformem em estudantes, pesquisadores, que sejam pessoas conscientes das possibilidades com autonomia para novas descobertas, para a reinvenção daquilo que já foi inventado.

É neste sentido que as leituras e reflexões me levaram a pensar na educação como uma arte, tomando como base uma pedagogia autônoma que visa a libertação e que pode sim ser entendida e promovida como arte.

Assumir a educação como uma arte pode ser considerada um utopismo pedagógico, mas enquanto existir a utopia existirão os sonhos, porque os sonhos, em muitas oportunidades, são utopias e que em muitas oportunidades se transformam em realidade. Assim, prefiro ser considerado um utópico de propor que a educação seja entendida e promovida como uma arte, de que parar nas teorias de Paulo Freire sem a capacidade de sonhar que a educação poder ser entendida, promovida e aceita como uma arte.

Referências

ARROYO, Miguel Gonzáles. Pedagogia em movimento – o que temos a aprender dos movimentos sociais? **Currículo sem Fronteiras**, Belo Horizonte, v.3, n.1, pp. 28-49, Jan/Jun 2003. Disponível em: https://www.curriculosemfronteiras.org/vol3iss1articles/arroyo.pdf. Acesso em: 26 ago. 2021.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é a educação.** São Paulo: Brasiliense, 2007. (coleção primeiros passos: 20).

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. 33. ed. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1997. (Coleção: Polêmicas do Nosso Tempo - 4).

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 54. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016. (Coleção Leituras).

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido. 22. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 60. ed. Rio de janeiro: Paz e Terra, 2016a.

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

GOHN, Maria da Glória. Retrospectiva sobre a educação popular e os movimentos sociais no Brasil. **Movimento-revista de educação**, Niterói, n. 7, 2017, p. 10-32. Disponível em: https://periodicos.uff.br/revistamovimento/article/view/32624. Acesso em: 26 ago. 2021.

UTOPIA E ESPERANÇA EM PAULO FREIRE

Gisele Fernanda Tiburski Bido[1]

Eixo Temático: Paulo Freire: aspectos educacionais, filosóficos, políticos e culturais.

Resumo: O artigo aborda o conceito de utopia e de esperança na educação de Paulo Freire, presentes em suas obras e a atualidade da utopia e esperança para a educação brasileira nesse momento de barbárie que vivemos. Consiste em um estudo bibliográfico incluindo obras de Paulo Freire e de autores que estudam o seu pensamento educacional. A abordagem adotada será a qualitativa em uma perspectiva sócio-histórica. Apresentamos Paulo Freire como grande educador brasileiro que influenciou diferentes contextos sociais, culturais e educacionais. A partir do conceito de utopia e de esperança, bem como sua importância para a educação ainda hoje, demonstraremos a atualidade das ideias de Paulo Freire. Desse modo, ressalta-se tanto a importância de uma reflexão crítica sobre a utopia e da esperança nos tempos que correm diante tantos discursos fatalistas neoliberais e negacionismo da ciência, e da Pedagogia com a naturalização da realidade adversa que vivemos na educação nacional. E enquanto educadores, cheios de esperanças e utopias, possamos construir educandos de sonhos, de lutas, que interroguem a realidade estabelecida e que vejam a relevância da luta pela transformação.

Palavras-chave: educação; utopia; esperança.

Introdução

Paulo freire foi sem dúvida um grande educador brasileiro e por que não o definir como referência mundial. Foi um importante educador de seu tempo com ideias marcantes para o mundo. (BRANDÃO, 2005). Freire teve muitas experiências no Brasil e em outros países como Chile, Estados Unidos, entre outros, as quais deixaram as sementes de uma educação emancipatória e mais humana. Ao dialogar com a utopia e a esperança, Freire afirma a importância de esperançar uma educação melhor que é nessa utopia que impulsiona o educador a refletir e transformar sua realidade pela práxis.

É preciso esperançar, mas não do verbo esperar o que sugere a importância da práxis para alcançar o utópico, desvelado pela reflexão, pela denúncia e pelo anúncio. Na atualidade, o sonho parece estar às avessas contraposto pelas políticas empregadas pelo desgoverno de Jair Bolsonaro, que tem difundido a ideia de Fake News (PADILHA; ABREU, 2019), negacionismo da ciência e da Pedagogia, discursos fatalistas, precárias políticas sociais e inciativas que ameaçam a vida humana digna com a volta da fome e do desemprego em massa e a luta de classe travadas entre os conservadores e ultraconservadores no cenário nacional em âmbito econômico, social e educacional, com seus interessados projetos! Sucessivas reformas que privilegiam a quem? (LAMOSA, 2020; MALANCHEN; MATOS; ORSO, 2020)

[1] Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE). e-mail: giselebido@gmail.com.

Diante desse triste quadro, a esperança e a utopia se fazem necessárias para passar por esse momento obscuro tal qual Freire viveu no Brasil, com a ditadura militar. Com objetivo de desvelar o conceito de utopia e esperança na educação de Paulo Freire, o presente artigo recorre enquanto abordagem qualitativa às obras de Freire e outros autores sobre a temática. A partir dessa análise, afirmamos a importância de esperançar-se em tempos de Barbárie e buscar caminhar por meio da Utopia.

A atualidade brasileira, utopia e esperança

O contexto político e econômico atual a partir do golpe de 2016, tem demonstrado um grande avanço de práticas neoliberais com o enfraquecimento de políticas públicas e a disseminação de discursos fatalistas. As chamadas “Fake News”, também se disseminam no cenário político, e com ela: o negacionismo da ciência, as precárias políticas sociais e as inciativas que ameaçam a vida humana digna como a desenfreada infração, o avanço dos índices da fome e do desemprego em massa. Além de tudo isso, temos a acirrada luta de classes travadas entre os conservadores e ultraconservadores no cenário nacional em âmbito econômico, social e educacional. (PADILHA; ABREU, 2019).

Com a pandemia do novo corona vírus (convid-19) tem causado um cenário de devastação na economia e na sociedade mundialmente, e impacta nos países subdesenvolvidos. Embora se diga que a pandemia tem seu efeito mundial, não podemos desconsiderar que entre a população mais pobre do planeta seu efeito foi mais intenso, enfim “a pandemia não é cega e tem privilegiados, mas mesmo assim cria-se com ela uma consciência de comunhão planetária”. (SANTOS, 2020).

Na educação perante esse cenário social e político, o governo brasileiro empregou um conjunto de “reformas” que vem sendo aplicadas (BNCC, Reforma do Ensino Médio, Diretrizes dos cursos de formação de professores, entre outras) em consonância a outras reformas como a da previdência, que em nada tem privilegiado a classe trabalhadora. Assim concordamos com os apontamentos de Santos e Orso (2020) em que

> Os ataques dos governos Temer e, atualmente, Bolsonaro recaem majoritariamente sobre o sentido de ser da educação na sociedade, desde a educação básica até o ensino superior. Os discursos que circulam na mídia e que convencem a muitos intentam construir, em torno de uma vontade geral" o consenso de que é preciso rever o papel do Estado e, consequentemente, das escolas e universidades públicas, na tentativa de restabelecer práticas homogêneas de formação, com vistas a consolidação de um modelo de sociedade que caminha mais na direção do obscurantismo, do que na da autonomia de pensamento. (SANTOS; ORSO, 2020, p. 177).

Mediante a isso, podemos pensar que a educação já está no projeto da classe dominante e que a defesa do serviço público não melhorará, ou quem sabe reverter-se esses inúmeros projetos à

interesses da classe trabalhadora. O que esperar do futuro? Não seria diferente sermos pessimistas e novamente desacreditar na utopia de uma educação de qualidade e para todos, e de uma vez por todas, acabarmos com as nossas esperanças.

É justamente nesse momento que precisamos ponderar a respeito do sonho, da utopia e das esperanças. Precisamos resgatar na educação a esperança e por ela lutar, pois precisamos ter objetivos educacionais a alcançar e desafios a transpor. Por isso, Freire (1992, p. 67) aponta a não neutralidade da educação e diz que "a diretividade da prática educativa que a faz transbordar sempre de si mesma e perseguir um certo fim, um sonho, uma utopia, não permite sua neutralidade." Por isso, é muito importante que tenhamos sonho, utopia e persistência em lutar pelas nossas finalidades, a fim de ao refletir sobre a realidade, transformá-la.

Por vezes falar em utopia é visto como algo depreciativo, associado a algo ilusório. Conforme Chauí:

> *Utopia* é uma palavra grega que significa: em lugar nenhum e em tempo nenhum. A imaginação utópica cria uma outra realidade para mostrar erros, desgraças, infâmias, angústias, opressões e violências da realidade presente e para despertar, em nossa imaginação, o desejo de mudança. Assim, enquanto o imaginário reprodutor procura abafar o desejo de transformação, o imaginário utópico procura criar esse desejo em nós. Pela invenção de uma outra sociedade que não existe em lugar nenhum e em tempo nenhum, a utopia nos ajuda a conhecer a realidade presente e buscar sua transformação. Em outras palavras, o imaginário reprodutor opera com ilusões, enquanto a imaginação criadora e a imaginação utópica operam com a invenção do novo e da mudança, graças ao conhecimento crítico do presente. (CHAUÍ, 2000, p. 171)

Dessa forma, a utopia não é sempre algo inalcançável ou surreal. Comumente utilizamos o conceito de utopia ou utópico como algo impossível, imaginário. Entretanto considerando o conceito de utopia de forma ampla e distante de sua origem grega precisamos refletir que ao cria um imaginário novo revelamos a realidade objetiva, e por isso, torna-se possível e desejável atribuir o questionamento e a mudança.

Ao ser questionado para que serve a utopia? Eduardo Galeano (2013) diz "[...] a utopia está lá no horizonte. Me aproximo dois passos, ela se afasta dois passos. Caminho dez passos e o horizonte corre dez passos". A utopia serve para fazermos caminhar, ou seja, ao imaginar/ sonhar com uma nova realidade, deflagramos a realidade objetiva que vivemos e possamos encontrar meios de mudança.

E a esperança? Lembrada no dito popular "a esperança nunca morre", é muito referenciada em nossas vidas brasileiros. Será mesmo que em tempos tão difíceis não estamos desesperançosos diante do mundo? Certamente, pois estamos "emergidos" por problemas e desafios de nossos tempos. Por isso, precisamos resgatar o sonho, a utopia e a esperança para reverter, por intermédio de ações

coletivas e de resistência, a todas as intempéries dos tempos atuais. Seguimos o nosso diálogo a evidenciar o que Paulo Freire preciosamente discute sobre utopia e esperança.

Utopia em Paulo Freire

Pensamento Utópico, assim é considerado o pensamento educacional de Paulo Freire. Conforme Freitas (2008) o conceito de utópico para definir Freire por vezes é pejorativo, como se as obras de Freire fossem meras teorias, sem a práxis transformadora. Isso ocorre pela historicidade do conceito de Utopia, que inicialmente era, em sua origem grega, como anteriormente exposto, algo irrealizável. "A visão de utopia como algo irrealizável diz respeito à origem do termo, publicado pela primeira vez em 1516, por Thomas Morus, na obra Sobre a melhor constituição de uma república e a nova ilha de Utopia". (FREITAS, 2008, p. 720). A mudança de percepção sobre o conceito de utopia como algo concreto e não abstrato, se dá por uma redefinição a partir de obra "O Princípio da esperança" de Ernst Bloch. A utopia passa a ser concreta e envolvida a uma esperança crítica, assim concebe Freire.

Em Paulo Freire, a utopia e a esperança andam juntas com uma visão crítica sobre a realidade objetiva, que com a intervenção na história, percebe a possibilidade de mudança. Na obra "Conscientização: teoria e prática da libertação", Freire:

> [...] o utópico não é o irrealizável; a utopia não é o idealismo, é a dialetização dos atos de denunciar e anunciar, o ato de denunciar a estrutura desumanizante e de anunciar a estrutura humanizante. Por esta razão a utopia é também um compromisso histórico. A utopia exige o conhecimento crítico. É um ato de conhecimento. Eu não posso denunciar a estrutura desumanizante se não a penetro para conhecê-la. Não posso anunciar se não conheço, mas entre o momento do anúncio e a realização do mesmo existe algo que deve ser destacado: é que o anúncio não é anúncio de um ante-projeto, porque é na práxis histórica que o anteprojeto se torna projeto. É atuando que posso transformar meu anteprojeto em projeto; na minha biblioteca tenho um anteprojeto que se faz projeto por meio da práxis e não por meio do bláblábla. Além disso, entre o anteprojeto e o momento da realização ou da concretização, há um tempo que se denomina tempo histórico; é precisamente a história que devemos criar com nossas mãos e que devemos fazer; é o tempo das transformações que devemos realizar; é o tempo do meu compromisso histórico. (FREIRE, 1979, p. 27).

Freire se considera utópico de acordo com a realidade concreta e com um compromisso histórico. A utopia pode levar a mudança e a um projeto libertador proposto pela pedagogia freiriana. Nessa definição de utopia, Freire destaca a importância da denúncia e do anúncio.

Na obra "Pedagogia da Indignação: Cartas Pedagógicas e outros escritos", Freire (2000) considera que pensar no amanhã é fazer profecia. Também caracterizaria a denúncia como concreta em uma realidade objetiva e o profeta enquanto aquele que fundado no que vive, vê, pensa, sente e faz

em um presente histórico, denuncia sua realidade injusta/desumanizadora, e anuncia o que poderia ser, ou seja, um possível futuro. O pensamento profético é também utópico, anuncia o novo (um mundo melhor) e denuncia o velho (o mundo e a realidade objetiva que temos), na perspectiva de mudanças, Freire nos diz

> [...] ao repensar nos dados concretos da realidade, sendo vivida, o pensamento profético, que é também utópico, implica a denúncia de como estamos vivendo e o anúncio de como poderíamos viver. É um pensamento esperançoso, por isso mesmo. É neste sentido que, como entendo, o pensamento profético não apenas fala do que pode vir, mas, falando de como está sendo a realidade, denunciando-a, anuncia um mundo melhor. Para mim, uma das bonitezas do anúncio profético está em que não anuncia o que virá necessariamente, mas o que pode vir, ou não. O seu não é um anúncio fatalista ou determinista. Na real profecia, o futuro não é inexorável, é problemático. (FREIRE, 2000, p. 54).

Nessa perspectiva, a utopia se baseia na realidade concreta. Para Freire nada é em si dado, pronto, mas está em construção. Não é possível fazer anúncio sem fazer a denúncia. A partir dessa denúncia e anúncio no discurso profético, o homem pode intervir na história, mudar ou manter seu curso. Conforme Freire, "somos condicionados e não determinados". O futuro não seria certamente traçado ou por si determinado.

Freire (2000) também trata da "negação atual do sonho e da utopia e da briga por eles, agora e no começo do século que vem". (FREIRE, 2000, p. 54) Em tempos de neoliberalismo e destruição do Estado, nos anos 1990 e início dos anos 2000, Paulo Freire escreveu as Cartas da Pedagogia da Indignação, em meio às Marchas do MST pelas ruas Brasília e de todo país, das lutas por consolidação dos direitos da Constituição Cidadã, dos governos populares com a construção da Escola Pública, Popular e Democrática, do Orçamento Participativo e do Fórum Social Mundial, 'um outro mundo possível'. Sua denúncia parte da recusa da utopia e do sonho que ameaça a esperança. Com a morte do sonho, há a desproblematização do futuro e imobilização as ações no presente com um discurso fatalista, ao qual o neoliberalismo é vitorioso, por inculcar no presente a perspectiva de adaptação e da ocultação da verdade, estimulando a vigência da ideologia dominante.

Em "Educação e Política: Ensaios", Freire (2001) reforça a ideia dos educadores e educadoras lutarem por seus sonhos na educação, e não vivam sem utopias em meio a ocultação da verdade. Como não há educação sem política, não há também educação sem sonho e utopia a fim de lutar por um mundo menos feio. Precisamos formar sujeitos com o direito a pensar, a estudar, a compreender, a ler o mundo e a palavra e com sonhos e utopias.

Por isso, conforme Gadotti (1996), Freire foi um incessante incentivador da utopia e sua obra reflete esse pressuposto. Assim,

> Paulo Freire foi chamado certa vez de andarilho da utopia. A utopia estimula a busca: ao denunciar uma certa realidade, a realidade vivida, temos em mente a conquista de uma outra realidade, uma realidade projetada. Esta outra realidade é a utopia. A utopia situa-se no horizonte da experiência vivida. Em Paulo Freire, a realidade projetada (utopia) funciona como um dínamo de seu pensamento agindo diretamente sobre a práxis. Portanto, não há nele uma teoria separada da prática. (GADOTTI, 1996, p.81)

Sobretudo, Freire defendeu a necessidade da utopia como modo de fazer a história enquanto possibilidade e fator de transformação. E cabe a nós, educadores e educadoras, ter utopia. Sermos agentes de transformação que buscam em sua práxis potencializar a emancipação, autonomia e criticidade dos educandos. Por tanto, não há teoria separada de prática, bem como não há utopia ou esperança, sem ação.

Nos caminhos da Esperança

Na construção de suas obras, Freire traz a esperança, assim como outros conceitos que são retomados e discutidos com objetivo de refiná-los (STRECK, D. R. et al. 1999). Ao tratar da educação dialógica e o diálogo, na "Pedagogia do Oprimido", Freire (1987) destaca que "não é, porém, a esperança um cruzar de braços e esperar. Movo-me na esperança enquanto luto e, se luto com esperança, espero. Se o diálogo é o encontro dos homens para Ser Mais, não pode fazer-se na desesperança". (FREIRE, 1987, p. 57). Afirma Freire que não existe diálogo sem esperança.

A esperança apresenta-se não como o ato de esperar, mas como ação, o que faz que os homens se movam em direção aos sonhos e as utopias. Diz Freire "A esperança está na raiz da inconclusão dos homens, a partir da qual eles se movem em permanente busca" e, "Contudo, a esperança não consiste em cruzar os braços e esperar. Na medida em que lute, estou amadurecido para a esperança". (FREIRE, 1979, p. 43). Freire retoma a ideia de que a esperança em si não transforma a realidade, mas que sem ela também temos pouca força. De modo que a esperança é necessária, precisa fundamentar-se nos fatores reais, na concretude histórica para fazer-se. O amanhã inicia na construção do hoje e são os sonhos, as utopias e a esperança os motores da história, por que "não há mudança sem sonho como não há sonho sem esperança". (FREIRE, 1992, p. 47).

A importância da esperança para a utopia refere-se que ambas estão interligadas e uma precisa da outra para existir, e são propriamente uma necessidade dos homens e mulheres no mundo. Freire demonstra que a esperança é necessidade ontológica (FREIRE, 1992, p. 10) que perante a sua inconclusão, os homens e mulheres podem mudar a realidade e a si mesmos. A ideia de movimento na esperança e utopia revela a transformação que pode ocorrer. O famoso trecho da obra de Freire (1992)

tornou-se muito conhecido: "É preciso ter esperança, mas ter esperança do verbo esperançar, porque tem gente que tem esperança do verbo esperar. E esperança do verbo esperar não é esperança, é espera".

Na introdução de a "Pedagogia do Esperança: Um reencontro com a Pedagogia do Oprimido", Freire (1992) em suas primeiras palavras contempla a importância da esperança e a utopia na construção da Educação cuja qual viria para "desocultadora das mentiras dominantes" na prática educativa. Por isso, Freire (1992) reafirma a importância da utopia e esperança em uma sociedade "sem-vergonha", a qual tem aliando-se a uma ética de mercado em transgressão da ética humanizadora.

A atualidade de Freire justamente se translada em denunciar essa sociedade, mas a denúncia e a ação somente são possíveis se tiver a esperança e a utopia. Em a Pedagogia da Esperança, Freire (1992) começa a ser indagado: "Mas como, Paulo, uma Pedagogia da Esperança no bojo de uma tal sem-vergonhice como a que asfixia hoje, no Brasil?". Realmente se no Brasil de Paulo Freire na década de noventa estávamos na busca pela consolidação e luta pelos direitos com intensas manifestações sociais, hoje também necessitamos partir a luta pela manutenção e ampliação de direitos, pois vivemos muitos retrocessos com as atuais políticas. Com a negação da esperança surge a desesperança que é "algo concreto e sem conhecer as razões históricas, econômicas e sociais que a explicam, não entendo a existência humana e a necessária luta para fazê-la melhor, sem esperança e sem sonho".

Quando não temos sonhos, utopias e esperanças não temos a força motriz de pensar na mudança, e poder intervir na história. Desse modo, somos fadados a desesperança que imobiliza e nos faz acreditar em um discurso fatalista e conformista da realidade. Em meio a tanta desesperança, Freire (2000) discute a negação do sonho e da utopia que aniquilam a denúncia e anúncio da realidade,

> A morte do sonho e da utopia, prolongamento consequente da morte da história, implica a mobilização da História na redução do futuro à permanência do presente. O presente "vitorioso" do neoliberalismo é o futuro a que nos adaptaremos. Ao mesmo tempo que este discurso fala de morte do sonho e da utopia e desproblematiza o futuro, se afirma como um discurso fatalista. "O desemprego no mundo é uma fatalidade do fim do século. É uma pena que haja tanta miséria no Brasil. A realidade, porém, é assim mesmo. Que fazer? Nenhuma realidade é assim porque assim tem que ser. Está sendo assim porque interesses fortes de quem tem poder a fazem assim. (FREIRE, 2000).

Contudo, nenhum discurso fatalista e conservador pode tirar do educador e da educadora o sonho, a utopia e a esperança. Porque sem sonho, sem utopia e sem esperança, não há práxis transformadora. E que a desesperança seria para Freire um desvio da esperança ou a perda de seu rumo. O pensar esperançoso é crítico e não é ingênuo diante do futuro, buscando a mudança não imobilizado e determinado por condições históricas estáticas, mas no movimento de transição em busca da humanização. (STRECK; REDIN; ZITKOSKI, 2008). A utopia e a esperança são muito importantes

para pensar uma educação que problematize o mundo e possibilitar a emancipação dos oprimidos. Enquanto seres inconclusos: homens e mulheres na atualidade, como nos tempos de Freire, precisamos buscar o direito de sonhar, de ter utopias e esperanças em um futuro melhor, por que isso é possível em Freire!

Considerações finais

A partir dos apontamentos elucidados no presente artigo sobre a utopia e a esperança em Paulo Freire estamos distantes de esgotar o assunto. Gostaríamos de provocar o embate e a discussão sobre a temática nos tempos obscuros que vivemos. Sabe-se que a esperança e a utopia, por vezes, são desprezadas e até consideradas inúteis. Com Paulo Freire aprendemos muito sobre a importância da utopia e da esperança para pensar o futuro, é preciso denúncia e anúncio, esse pensamento profético e utópico, ao qual Freire era um seguidor, um andarilho da Utopia.

Se na atualidade brasileira diante de tantas políticas interessadas a manutenção da classe dominante, disputas pelo poder e desinteresse pela classe trabalhadora demonstra uma devastação do cenário nacional, acirrada pela "cruel lógica do vírus" Convid-19. Podemos considerar as várias "reformas" empreendidas neste governo focadas na retirada de direito dos trabalhadores e enfraquecimento da educação pública de qualidade com a BNCC, Reforma do Ensino Médio, entre outras. Como manter a utopia e o sonho em uma realidade revestida pelo obscurantismo que tem desvalorizado o conhecimento científico, a universidade pública e suas pesquisas, a carreira docente. Parece ser um desafio permanecer esperançoso e com utopia em tempos sombrios.

A negação do sonho e da utopia se tornam recorrentes em meio à essas condições sociais, políticas e econômicas que vivemos. Entretanto, Freire (2000) nos lembra que somos seres condicionados e não determinados, que na realidade concreta podemos mudar e intervir na história. E que a negação do sonho e da utopia reflete em imobilismo daqueles oprimidos desumanizados pela estrutura social desumanizante. Com a morte do sonho, há a desproblematização do futuro e imobilização das ações no presente com um discurso fatalista, ao qual o neoliberalismo é vitorioso, ao propor no presente a perspectiva de adaptação e da ocultação da verdade, estimulando a vigência da ideologia dominante.

A Educação, nessa perspectiva, não leva os sujeitos a pensar, a formação mais humana, a fazer a leitura de mundo, mas a reproduzir o sistema capitalista. A Educação deixa de fazer denúncia ou anúncio da realidade menos feia, mais humana. Ela transforma-se em mero treinamento dos educandos, enquanto sujeitos adestráveis. Assim "o pragmatismo neoliberal não tem nada que ver como formação". (FREIRE, 2000, p. 56), ou seja, para o neoliberalismo, a educação é pragmática, visa

formar o sujeito com competências consoantes à ética de mercado e não para uma formação humana integral. Reduzir a educação em adestramento não estimula a crítica e a impede de romper com a ideologia dominante e políticas neoliberais.

Por isso, é muito importante que tenhamos sonho, utopia e persistência em lutar por nossas finalidades desaliadas da ética de mercado e do neoliberalismo em busca de uma ética humanizadora. Ao dialogar com a utopia e a esperança, Freire (1992, 2000) afirma a importância de esperançar uma educação melhor. Sem sonhos, sem utopias, sem esperanças não possuímos o motor que impulsiona a mudança, não teremos denúncias da realidade feia e nem anúncio de um mundo mais bonito, em que todos os seres humanos têm o direito de Ser Mais. É essa utopia que impulsiona o educador a refletir e transformar sua realidade pela práxis e transformar os educandos em seres que tem o direito de sonhar, de denunciar e intervir na realidade objetiva que vivem, tornar o mundo em menos feio como dizia Paulo Freire.

Portanto, a Indignação é o que se precisa hoje, 2021, mais que nunca. Que a Pedagogia seja um meio de Indignação para juntar clamores, angústias, sofrimento, nas vozes de todos os oprimidos a fim de que possam fazer a denúncia, o anúncio, ter utopias, na marcha pela humanização e amorosidade num mundo melhor. Em meio a tantas atrocidades que vivemos na atualidade de Paulo Freire e sua Pedagogia da Libertação esteja muito mais presente para pensar que apesar do medo precisamos de ousadia, que apesar do ódio precisamos do amor, e assim possamos lutar pela transformação social. Que se colocamos na Marcha da história em busca de mudar os tempos sóbrios que vivemos pela resistência e luz da ciência. E contudo, possamos gritar e legitimar que Freire é atual e relevante, exemplo de educador e referência mundial, por que, PAULO FREIRE, VIVE!

Referências

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **Paulo Freire**: educar para transformar. São Paulo: Mercado Cultural; Fundação Banco do Brasil; IPF, Instituto Paulo Freire; Petrobras, 2005

CHAUI, Marilena. **Convite à Filosofia**. São Paulo: Editora Ática, 2000.

FREIRE, Paulo. **Conscientização**: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da indignação**: cartas Pedagógicas e outros escritos. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

FREIRE, Paulo. **Política e educação**: ensaios. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001. (Coleção Questões de Nossa Época; v. 23).

GADOTTI, Moacir et al. **Paulo Freire**: uma biobibliografia. São Paulo: Cortez/Instituto Paulo Freire; Brasília: UNESCO, 1996.

GALEANO, Eduardo. **Para que serve a utopia?** Youtube, 2013. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=9iqi1oaKvzs. Acesso em: 27 ago. 2021.

STRECK, Danilo R. (orgs.). **Paulo Freire:** ética, utopia e educação. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

LAMOSA, Rodrigo. (org.). **Classe dominante e educação em tempos de pandemia**: uma tragédia anunciada. Editora Terra sem Amos: Parnaíba, 2020.

PADILHA, Paulo Roberto; ABREU, Janaina. (orgs.). **Paulo Freire em tempos de fake News:** artigos e projetos de intervenção produzidos durante o curso da EaD Freiriana do Instituto Paulo Freire. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2019.

STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José. (orgs.). **Dicionário Paulo Freire**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

MALANCHEN, Julia; MATOS, Neide da Silveira Duarte de; ORSO, Paulino José. (orgs.). **Pedagogia Histórico-Crítica, as políticas educacionais e a Base Nacional Comum Curricular**. Campinas, SP: Editora Autores Associados, 2020. (Coleção educação contemporânea)

SANTOS, Silvia Alves dos; ORSO, Paulino José. BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR - uma base sem base: o ataque a escola pública. *In:* MALANCHEN, Julia; MATOS, Neide da Silveira Duarte de; ORSO, Paulino José. (orgs.). **Pedagogia Histórico-Crítica, as políticas educacionais e a Base Nacional Comum Curricular**. Campinas, SP: Editora Autores Associados, 2020. (Coleção educação contemporânea).

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A cruel pedagogia do vírus.** Coimbra, Portugal: Editora Almedina, 2020.

FREITAS, Ana Lúcia Souza de. Utopia. *In.* STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José. (orgs.). **Dicionário Paulo Freire**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2008. p. 412-413.

O TRABALHO PEDAGÓGICO NA ESCOLA DO CAMPO: 100 AÇÕES PARA COMEMORAR O CENTENÁRIO DE PAULO FREIRE

Ana Marieli dos Santos Luedke1
Claudiney de Oliveira 2
Rosane Berté3

Eixo Temático: Paulo Freire: aspectos educacionais, filosóficos, políticos e culturais.

Palavras-chave: centenário; Paulo Freire; trabalho pedagógico.

Paulo Freire, nascido em Recife, 19 de setembro de 1921 foi um educador brasileiro que teve em sua trajetória importantes contribuições para a educação. Em suas obras destacam-se ações para a educação, para a escola, para vida, para cultura e para coletividade. Um menino que nasceu no Nordeste do Brasil, que viveu em muitos lugares e que inventou um jeito novo de ler e de escrever. Pensando nesse "menino" que lia o mundo, em 2020, e na comemoração do seu centenário neste ano de 2021, lançamos no Colégio Estadual do Campo Paulo Freire, Francisco Beltrão/PR, o projeto intitulado *"100 ações para comemorar o centenário de Paulo Freire"*.

O convite inicialmente foi para conhecer a história daquele que deu origem ao nome da nossa escola e sua relação com a história dela. Tais ações aconteceram ao longo de 2020 e 2021. A primeira delas, foi uma proposta e um desafio, que todos e todas conhecessem a história "O menino que lia o mundo" narrada por Carlos Rodrigues Brandão. As outras ações foram pensadas coletivamente e listadas uma a uma. Tais ações constituíram-se como um desafio para desenvolver na escola, trabalhar com nossos (as) alunos (as), famílias, comunidade; desafio este carregado de muito significado ao cotidiano escolar durante esse período.

Cabe destacar que o nome do Colégio Estadual do Campo Paulo Freire, tem origem a partir do estudo do livro "O menino que lia o mundo" e a construção da escola que nasce nos primeiros 30 dias do acampamento, nas casas da Antiga Fazenda Marrecas, depois cresce até contemplar o Ensino Médio, localizada no então Assentamento Missões. No processo de desenvolvimento da escola, ao estudarem a história do livro, os alunos identificaram-se com importância do educador Paulo Freire pela luta em

1 Colégio Estadual do Campo Paulo Freire. Email: ana.luedke@escola.pr.gov.br
2 Colégio Estadual do Campo Paulo Freire. Email: claudiney.oliveira@escola.pr.gov.br
3 Colégio Estadual do Campo Bom Jesus – Universidade Estadual do Oeste do Paraná. E-mail: rosane.berte@escola.pr,gov.br

favor da educação pública de qualidade, realidade de muitas das famílias da comunidade escolar, e principalmente com o menino Paulo Freire que estudava debaixo de uma mangueira, enquanto eles, estudavam em banquinhos ajoelhados no chão no início da escola no acampamento. E, foi assim, em uma casa com "quintal e com grandes mangueiras de frutas doces, galhos altos e uma sombra amiga" que antes mesmo de entrar na escola, Paulo Freire, aprendeu a ler e a escrever (Brandão, 2005, p. 04).

Em 2021, ano de celebração do centenário de nascimento de Paulo Freire, não poderíamos deixar de evidenciar o significado da nossa escola carregar esse nome e toda sua importância histórica. Dessa forma, uma das primeiras ações do projeto foi incentivar a leitura do livro para os professores, alunos e comunidade escolar. Em um segundo momento, buscar subsídios/recursos para aquisição dos livros necessários no projeto comemorativo do Centenário de Paulo Freire. Essa segunda ação foi possível através da elaboração do projeto Cem Anos de Paulo Freire encaminhado à Justiça do Trabalho, a qual destinou um valor que possibilitou a compra de 130 livros da obra "O menino que lia o mundo", contemplando um livro para cada um/uma dos alunos (as) e como parte do acervo da biblioteca.

Com objetivo de estabelecer relações entre os conceitos do livro e os conceitos trabalhados nos conteúdos específicos das disciplinas, os professores, a equipe pedagógica e a direção iniciaram as primeiras discussões e estudos sobre as possibilidades de trabalho nas disciplinas para 2020/2021. Podemos dizer que o trabalho desdobrou entre a atividade do professor e a atividade do aluno. E, com planejamento e organização das ideias, as primeiras ações foram sendo levadas para sala de aula.

No ano de 2020, devido à pandemia provocado pelo Novo Corona Vírus que determinou o fechamento das escolas e a adoção do sistema de ensino remoto, as primeiras atividades foram realizadas pelos professores e chegaram até aos alunos por meio do material impresso. A horta descrita por Brandão (2004) e o conteúdo solo na disciplina de Ciências; a narrativa da constituição do menino Paulo Freire e dos lugares onde viveu e aproximação com o lugar e a constituição dos sujeitos estudantes na disciplina de Arte e Geografia, o gênero biografia na disciplina de Língua Portuguesa as relações com a vida dos familiares e estudantes foram alguns, entre tantos outros diálogos estabelecidos pelos professores com seus estudantes.

Nos contextos dos diálogos que foram se estabelecendo, as ações trabalhadas podem ser subdivididas em ações "dentro" e "fora" do espaço escolar. Entre as ações dentro da escola podemos mencionar, por exemplo: Conhecer a biografia do autor Paulo Freire; Conceituar os principais elementos da vida e obra de Paulo Freire; Conhecer quem são os meninos e meninas do Colégio que vivem no campo; Identificar quais são as diferenças dos estudantes do campo; Instigar a produção dos alunos como leitores do mundo na produção de novas histórias; Analisar as permanências e rupturas do processo histórico em que Paulo Freire viveu e sua atuação como educador; Problematizar e debater

a importância de Paulo Freire para a educação, inclusive tendo como título "Patrono da Educação Brasileira"; Dialogar o pensamento de Paulo Freire com a realidade atual, o "esperançar" freiriano no cotidiano das comunidades; Questionar Paulo Freire vive! Vive? Onde se encontra Paulo Freire nas escolas? Qual é o papel que sua história, trajetória e memória ocupa nos diversos espaços; Organizar "Memórias fotográficas" da comunidade, trajetos, pessoas, ambientes que traduzem a leitura de mundo de um modo singular.

Entre as ações fora da escola podemos citar: Estabelecer novos diálogos, entre a escola e a comunidade, com a gravação de novos depoimentos da história construída; Fortalecer o vínculo entre Articulação Paranaense por uma Educação do Campo e a comunidade; Fomentar outras ações entre as escolas do processo de rearticulação das escolas do campo; Realizar mística de abertura da Jornada do Centenário de Paulo Freire; Produzir artigos e relatos de experiências das atividades realizadas pelos alunos e professores; Participar do Projeto Poetizando Paulo Freire; Ampliar as ações para conhecimento da importância e da história de Paulo Freire, entre outras ações.

Nas imagens abaixo, figura 1, uma das ações realizadas foi o recebimento do Busto de Paulo Freire, confeccionado por um artista do Estado de Pernambuco especialmente para as escolas que integram a Articulação Paranaense por uma Educação do Campo. E, na figura 2, a leitura realizada pelos alunos com o livro "O menino que lia o mundo".

Figura 1. Recebimento do Busto Paulo Freire.

Fonte: Acervo do C.E.C Paulo Freire, 2021.

Figura 2. Leitura do livro.

Fonte: Acervo do C.E.C Paulo Freire, 2021.

Até o presente momento, 85 ações foram construídas durante o planejamento e o trabalho realizado na sala de aula pelos professores e alunos. Nosso objetivo é atingir o número de 100 ações para comemorar os cem anos de Paulo Freire. Importante destacar que todas as atividades realizadas estão ancoradas nas práticas desenvolvidas pela escola do campo por meio dos instrumentais metodológicos como a Jornada de Saberes e Conhecimentos, o Planejamento Coletivo Interdisciplinar, as Trilhas Família e Escola, o Círculo de Saberes e Conhecimentos.4

Como partilha de todas as ações realizadas, em setembro de 2021, data de celebração dos cem anos de nascimento de Paulo Freire, a escola promoverá o *Círculo Paulo Freire*. O Círculo será organizado como um momento de apresentação e diálogo entre as turmas, representando a leitura do livro e do educador Paulo Freire na arte, na literatura, na poesia e pintura. A leitura e o conhecimento da obra do "Menino que lia o mundo" e com *ideias pra gente inventar* foi possível construir um trabalho coletivo cheio de significados e experiências formadoras. Certamente, esse trabalho, traduz um modo singular de construir o saber. Através da esperança de um menino, Paulo Freire, nos ensina ler o mundo partindo da intuição, pensando, escutando o povo, estudando e pensando mais e mais sobre tudo o que vemos, ouvimos e observamos. Durante esse processo das 100 ações destacamos os diversos saberes encontrados no pensar, no estudar, no ouvir e no observar. O caminho de descobrir quem foi esse menino e qual a relação com a nossa escola nos deixou um grande legado de conhecimentos, o que reforça tal afirmação: "Depois que a gente começa a aprender, pode ir mais adiante, sempre. Saber é sem fim!". (BRANDÃO, 2005, p. 24).

Considerações finais

A proposta das 100 ações para celebrar o Centenário de Paulo Freire foi desafiadora. Primeiro pelo contexto da pandemia e a dificuldade do encontro para os combinados e o planejamento, depois, como todo desafio, teve que ser assumida como um compromisso de toda escola e comunidade escolar. E esse compromisso demanda a compreensão de que cada um de nós produz com base nas referências de sujeito e de mundo que possui, mas a crença trazida por Paulo Freire e seu esperançar constante deu vida as ideias e suas práticas. Enquanto construção coletiva, foi constantemente repensada e ressignificada, para atender aos objetivos do ensino e do estudo. E muito mais que ações citadas apenas no papel, foram obras primas carregadas de sentido e significado que recolocam a escola do campo como um espaço de produção potencializadora de conhecimento para os estudantes. Além disso, vai

4 São esses denominados de *Espaços da Escola do Campo*, processos relacionados com a realidade dos estudantes e que permitem possibilidades e experiências em um ambiente educativo organizado para repensar e ressignificar os processos de ensino e estudo.

ao encontro dos princípios da educação do campo expostos nos nossos documentos norteadores, quais sejam: afirmar a educação enquanto um direito humano; construir a escola enquanto um espaço de pesquisa, elaboração, comunicação dos saberes, de experiências feitas na perspectiva da contribuição com a transformação da realidade do campo, consolidando processos que afirmem a participação, a construção e a apropriação do conhecimento socialmente produzido. (FRANCISCO BELTRÃO, 2017a, FRANCISCO BELTRÃO, 2017b).

Referências

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **Paulo Freire, o menino que lia o mundo**: uma história de pessoas, de letras e palavras. São Paulo: Editora UNESP, 2005. Disponível em: http://www.acervo.paulofreire.org:8080/jspui/bitstream/7891/4218/2/FPF_PTPF_12_101.pdf. Acesso em: 12 de nov. 2020.

FRANCISCO BELTRÃO. **Projeto Político-Pedagógico do Colégio Estadual do Campo Paulo Freire**. Francisco Beltrão, 2017a.

FRANCISCO BELTRÃO. **Regimento Escolar do Colégio Estadual do Campo Paulo Freire**. Francisco Beltrão, 2017b.

CONSIDERAÇÕES SOBRE A VIDA E A EDUCAÇÃO LIBERTADORA DE PAULO FREIRE

Ana Cristina Demichei de Moura[1]
Franciele Soares dos Santos [2]

Eixo Temático: Paulo Freire: aspectos educacionais, filosóficos, políticos e culturais

Palavras-chave: Paulo Freire; Pedagogia do Oprimido; Educação Libertadora.

O presente texto é parte das investigações realizas no contexto do projeto de pesquisa de iniciação científica voluntária intitulado: "Contribuições e atualidade de Paulo Freire para formação de educadores". Apresenta as primeiras reflexões da pesquisa em andamento que objetiva analisar as contribuições e atualidade da proposta de Paulo Freire para formação de educadores, situando esta num paradigma contra-hegemônico. Neste trabalho, apresentamos e debatemos, mesmo que brevemente, questões relacionadas a vida e obra de Paulo Freire, bem como reflexões sobre o processo de construção da pedagogia humanista libertadora.

Paulo Reglus Neves Freire, nasceu em Recife/ PE, em 19 de setembro de 1921, filho de Joaquim Temístocles Freire e Edeltrudes Neves Freire. Parte de sua infância viveu em Recife, onde também iniciou seu processo de alfabetização, sendo orientado pela sua mãe, a leitura de suas primeiras palavras. Segundo Gadotti (1996, p. 28) se construiu "[...] escrevendo palavras com gravetos das mangueiras, à sombra delas, no chão do quintal da casa onde nasceu". Ou seja, seu processo educativo partiu sempre de palavras e frases ligadas ao seu dia a dia. Segundo o autor, ao relembrar do início de sua escolarização, Paulo Freire falava com carinho de sua primeira professora, chamada Eunice Vasconcelos, que possuía apenas 20 anos quando começou lhe ensinar as "sentenças":

> Eu me entregava com prazer à tarefa de "formar sentenças". Era assim que ela costumava dizer. Eunice me pedia que colocasse numa folha de papel tantas palavras quantas eu conhecesse. Eu ia dando forma às sentenças com essas palavras que eu escolhia e escrevia. Então, Eunice debatia comigo o sentido, a significação de cada uma. (GADOTTI, 1996, p. 31).

[1] Acadêmica do curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE- FB. Bolsista de Iniciação Científica Voluntário-ICV. E-mail: ana-cristina124@outlook.com
[2] Professora do Curso de Pedagogia e do Programa de Pós-graduação em educação Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE-FB. Doutora em educação pela Universidade Federal de Pelotas-UFPEL. E-mail: sfrancielesoares@gmail.com

Desse modo, é possível perceber que a alfabetização de Freire partiu do real, do concreto, de suas vivências e experiências, de suas significações de vida, pressupostos estes que fundamentaram seu método e suas práticas como educador alfabetizador.

Freire, viveu outra parte de sua infância e adolescência em Jaboatão, quando mudou-se aos 10 anos, uma cidadezinha próxima a capital pernambucana, que para ele tinha sabor de dor e de prazer, de sofrimento, amor, angústia e crescimento. (GADOTTI, 1996). Foi em Jaboatão que Freire sentiu a dor de perder seu pai aos 13 anos de idade, mas também fez amigos, viveu amores, concluiu a escola primária, e viveu experiências incríveis que o construíram ser humano e educador. Assim, ele experimenta a pobreza e conhece as mazelas do povo nordestino, que por sua vez marcaram profundamente sua forma de pensar o mundo. De acordo com o próprio Freire "[...] em Jaboatão, quando eu tinha dez anos, comecei a pensar que no mundo tinham muitas coisas que não andavam bem. Embora fosse criança comecei a perguntar-me o que poderia fazer para ajudar aos homens" (FREIRE, 1982, p.21). E ainda, "foi lá em Jaboatão que aprendeu a tomar para si, com paixão, os estudos das sintaxes popular e erudita da língua portuguesa" (GADOTTI, 1996, p. 30), iniciando seu interesse pelo estudo das classes sociais, as diferenças entre a cultura popular e erudita, compreendendo a alarmante desigualdade e opressão existente na sociedade capitalista.

Foi aos 22 anos de idade, que Freire ingressou no Ensino Superior: "na secular Faculdade de Direito do Recife. Fez esta "opção" por ser a que se oferecia dentro da área de ciências humanas. Na época não havia em Pernambuco curso superior de formação de educador". (GADOTTI, 1996, p. 30). Antes de concluir os estudos em 1944 casou-se com a professora Elza Maria Costa Oliveira, com a qual teve três filhas e dois filhos. Nesse mesmo tempo, se tornou professor de português do Colégio Oswaldo Cruz, onde havia estudado durante a adolescência. Mesmo diante de tantas dificuldades, Freire formou-se em Direito, porém abandonou-o na primeira causa, pois ficou indignado com a injustiça no campo jurídico. Então, decidiu trabalhar na área da educação como diretor do Departamento de Educação e de Cultura do SESI- Serviço Social da Indústria, quando retomou seu contato com o povo, quando realizou suas primeiras experiências que o conduziram ao método Paulo Freire de Alfabetização de Adultos. Neste período, também participou da fundação do movimento de Cultura Popular do Recife, que mais tarde articulou-se ao Serviço de Extensão Cultural da Universidade do Recife (FREIRE, 1982). Após tal experiência na docência, entre 1947 a 1954, teve contato "com a educação de adultos/trabalhadores e sentiu o quanto eles e a nação precisavam enfrentar a questão da educação e, mais particularmente, da alfabetização" (GADOTTI, 1996, p. 33), preocupação esta que seguiu durante toda sua trajetória humana e profissional.

Sua primeira experiência com o ensino superior se deu na Escola de Serviço Social lecionando Filosofia da Educação. Mas somente em 1959 por meio de um concurso obteve o título de Doutor em

Filosofia e História da Educação, constituindo sua tese sobre a "Educação e atualidade brasileira". Com o golpe militar de 1964, Paulo Freire passa a ser compreendido como uma ameaça ao governo e a todo país, foi acusado de ser subversivo e sentindo-se ameaçado resolveu se exilar, ficando primeiramente na Bolívia e depois migrando para o Chile.

Obrigado a viver anos de exílio, Freire só levou consigo "[...] sua persistência e luta esperançosa, somadas à solidariedade de um verdadeiro humanista, o fizeram um "andarilho da utopia" em prol de um mundo mais humanizado. Assim, lutou ao lado de camponeses no Chile de 1964-1969". (STRECK, 2010 p. 32). Portanto, as raízes do pensamento político-pedagógico freiriano, estão nas reflexões sobre as condições desumanas de existência e opressão vividas pelas classes populares no Brasil e na também na América Latina nas décadas de 1950 e 1960. Representam aprendizados que Freire teve ao aproximar-se dos movimentos de libertação contra a opressão que se manifestavam nestas décadas.

Considerado um "andarilho da utopia" Freire percorreu muitos países e conheceu os mais diversos povos durante seu exílio, sempre levando consigo o amor pela educação e a esperança. Por todos os lugares onde passou afirmava a necessidade de uma educação libertadora, que rompesse com uma cultura de dominação, deixando a esperança e possibilidade de construção de um mundo mais belo, justo, digno e humano para todos viver, lutando sempre "por uma sociedade realmente democrática, na qual não haja repressores contra oprimidos, na qual todos possam ter voz e vez". (GADOTTI, 1996, p. 42).

Ao retornar para o Brasil com a Lei da Anistia, Freire enfrenta diversas resistências, pois apesar de muito conhecido internacionalmente, nacionalmente era pouco conhecido e discutido no contexto brasileiro, devido a censura cometida pelo Regime Militar, fato que leva com que sua obra e pensamentos sejam questionados. Na cidade de São Paulo, Freire foi acolhido de braços abertos e torna-se Secretário da Educação na gestão de Luiza Erundina, em 1989, buscando repensar as propostas de uma Educação Popular, o que foi fundamental para firmar seus pensamentos novamente no Brasil e lutar por uma educação pública democrática, buscando a partir disso, por uma nova inserção no contexto brasileiro e a reinvenção da escola pública, igualitária e de qualidade.

Assim, podemos afirmar que a obra de Paulo Freire é rica em diálogo, humanização e amor. Especialmente a obra "Pedagogia do Oprimido", escrita ainda durante o exílio e traduzida em mais de 30 idiomas, que apresentou os fundamentos de uma educação libertadora e humanizadora, contrapondo-se a educação bancária, alienante e neutra própria da sociedade capitalista burguesa. Em seus escritos Freire traz categorias como libertação, humanização e diálogo, fundamentais para mobilizar a luta dos oprimidos e realizar leituras de mundo que possam romper com a manutenção do *status quo* da classe burguesa.

A libertação do indivíduo era o primeiro passo para que eles deixassem a posição de oprimidos, sendo ela "[...] o fim da educação. A finalidade da educação é libertar-se da realidade opressiva e da injustiça; tarefa permanente e infindável". (GADOTTI, 1996, p. 81). A libertação dos oprimidos se dará a partir do momento em que os mesmos se conscientizarem da sua posição de oprimido, e juntos lutarem pela libertação uns dos outros, desse modo, ninguém se liberta sozinho e também, a libertação não pode ser feita por outros.

Numa perspectiva educativa freiriana a educação deve ser libertadora e humanizadora, contradizendo-se aos ideais da educação bancária, que se constituía como instrumento de opressão. Na concepção bancária o conhecimento é ditado de forma hierárquica, o aluno é receptor passivo e o professor é o único detentor do conhecimento que é transmitido de forma autoritária e inquestionável.

> Nela, o educador aparece como seu indiscutível agente, como seu real sujeito, cuja tarefa indeclinável é ''encher'' os educandos dos conteúdos de sua narração. Conteúdos que são retalhos da realidade desconectados da totalidade em que se engendram e em cuja visão ganhariam significação. (FREIRE, 2020, p. 79-80).

Os saberes transmitidos aos educandos são desconexos com a realidade social e cultural em que vivem, não havendo diálogo entre professor e aluno e respeito à realidade e conhecimento prévios dos educandos. Professor e aluno ocupam posições estáticas e hierárquicas, sem possibilidade de trocas. Portanto,

> O educador é o que educa; os educandos, os que são educados; o educador é o que sabe; os educandos, os que não sabem; o educador é o que pensa; os educandos, os pensados; o educador é o que disciplina; os educandos, os disciplinados; o educador é o que opta e prescreve sua opção; os educandos, os que seguem a prescrição; o educador é o que atua; os educandos, o que têm a ilusão de que atuam, na atuação do educador; o educador escolhe o conteúdo programático; os educandos, jamais ouvidos nesta escolha, se acomodam a ele [...]. (FREIRE, 2020, p. 82).

A educação nesse viés desconhece as diversas realidades dos educandos, descontextualiza os saberes das realidades sociais e possui o professor como único detentor do saber, os conhecimentos são separados por uma grade curricular da realidade de cada educando e até da própria escola, a formação dos professores é realizada de forma parcelar e fragmentada, não havendo interdisciplinaridade entre os conteúdos, o que torna o ensino extremamente passivo, acrítico e repetitivo, privilegiando os saberes da classe dominante. A educação bancária é portanto, necrófila, pois mata a vida, a existência e a essência de homens e mulheres, os aliena e os oprime. Em contraposição a esta pedagogia, que Paulo Freire defende uma educação libertadora, problematizadora e humanizadora, a qual afirma a dialogicidade e se faz dialógica. O diálogo inexistente na educação bancária agora, "[...] consiste em

uma relação horizontal e não vertical entre as pessoas implicadas, entre as pessoas em relação. No seu pensamento, a relação homem-homem, homem-mulher, mulher-mulher e homem-mundo são indissociáveis". (GADOTTI, 1996, p. 81).

Na educação libertadora, problematizadora, não existe mais o ato de depositar, transferir ou transmitir determinados conhecimentos, professor e aluno agora dialogam juntos, constroem e pensam o ato educativo em conjunto, todos os saberes são valorizados. Segundo Freire (2020, p. 96) "[...] o educador já não é o que apenas educa, mas o que, enquanto educa, é educado, em diálogo com o educando que, ao ser educado, também educa'', a educação será, portanto, direito e dever de todos, professor e aluno irão se educar em conjunto mediados pelo mundo.

Concluímos que a educação libertadora representa a luta de classes e a possibilidade libertação dos oprimidos das repressões e determinações estabelecidos por um sistema injusto do capital. A educação, nesse contexto, será entendida como espaço de luta e resistência, pois ela assume o papel de combater os ideais capitalistas, que servem como manipulação das consciências e para manutenção da opressão. Por fim, vale ressaltar, que acreditamos que a pedagogia libertadora de Paulo Freire, enquanto uma prática social e política comprometida com a conscientização e humanização dos oprimidos, foi e é ainda hoje uma alternativa aos desafios existentes para a construção de processos educativos emancipatórios.

Referências

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 14. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido.** 75. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2020.

GADOTTI, Moacir. (org.). **Paulo Freire:** uma biobibliografia. São Paulo: Cortez, 1996.

STRECK, Danilo. (org.). **Dicionário Paulo Freire.** 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

CONTRIBUIÇÕES DE PAULO FREIRE NA EDUCAÇÃO POPULAR PARA CONSTITUIÇÃO DE SUJEITOS SOCIOPOLÍTICOS

Vagner Lima de Aguiar[1]

Eixo Temático: Paulo Freire: aspectos educacionais, filosóficos, políticos e culturais.

Palavras-chave: teoria freireana; sujeitos sociopolíticos; movimentos sociais.

O objetivo geral desse estudo é compreender as contribuições de Paulo Freire para a educação popular no Brasil. A educação popular (EP) tem como concepção o campo de conhecimento que vincula prática educativa e política. A origem da EP se confunde com os movimentos sociais populares das décadas de 1950 e 1960, a exemplo os grandes movimentos da educação e da cultura no Brasil. (STRECK, 2012). De acordo com Paludo (2015), a EP se constituiu em exercício permanente de crítica ao sistema societário vigente, organização social capitalista, e busca contribuir para a construção de processos de resistência e para a emancipação humana.

Diante disso, o problema que norteou o presente estudo é: quais os destaques da teoria freireana na EP para constituição de sujeitos sociopolíticos? Segundo Streck (2012), o trabalho de Paulo Freire pode ser tomado como paradigma para compreender a trajetória da EP no Brasil. Dessa forma, para melhor identificar tais destaques em ordem cronológica na EP, teve-se como objeto de estudo a revisão bibliográfica intitulada "Retrospectiva sobre a educação popular e os movimentos sociais no Brasil", revisão de autoria da professora e pesquisadora Maria da Gloria Gohn, publicada no periódico Movimento-Revista de Educação no ano 2017.

A autora Gohn realizou uma revisão crítica da produção bibliográfica entre os anos 1980-2017 sobre a EP na constituição de sujeitos sociopolíticos, junto aos movimentos sociais, bem como o papel de Paulo Freire nesse processo. Em seu texto, Gohn defende a necessidade de sujeitos sociopolíticos críticos e atuantes para que haja um processo de mudança cultural e transformação social. Para a autora, ao conferir a categoria sujeito, é dado protagonismo e ativismo aos indivíduos e grupos sociais, o que lhes permite serem transformados em atores nas esferas sociais, políticas e culturais, ou seja, serem agentes conscientes de seu tempo, da sua história e identidade, de seu papel como ser humano, político, social.

[1] Bacharel em Direito. Aluno especial no Programa de Pós-Graduação em Educação da UNIOESTE, Campus Francisco Beltrão. Email: vagner.aguiar@unioeste.br

Seu texto é dividido em três partes cronológicas da EP no Brasil, são elas: I) de 1960 a 1970 – refere a um resgate histórico da EP no Brasil após 1950; II) final dos anos de 1980 e anos de 1990 – são destacadas as mudanças operadas nas diferentes agendas construídas ao redor da temática da EP, bem como as metodologias e ferramentas de sua operacionalização na década de 1990; III) o século XXI, especialmente na década de 2010 - discute um sujeito sociopolítico específico, os movimentos sociais e suas relações com a educação popular, destacando processos ocorridos a partir deste novo século. Ao final, Gohn descreve suas considerações da revisão. (GOHN, 2017).

A primeira parte é intitulada "Educação Popular no Brasil– a contribuição de Paulo Freire". A autora inicia abordando os Movimentos de Educação de Base e Cultura Popular no final dos anos de 1950 e início de 1960 e que cresceu no interior da resistência popular dos anos de 1970 e 1980. Gohn considera Paulo Freire a síntese do paradigma predominante da EP brasileira nos anos 70-80 do século XIX, do conjunto de ideias políticas, filosóficas e pedagógicas dos movimentos citados (anos 50-60).

Gohn descreve o método freireano, centrado no tema da consciência crítica, o qual consistia em três momentos básicos: a) a investigação temática – que corresponde a busca por palavras e temas-chave no universo vocabular do(s) aluno(s) e da sociedade onde vive(m); b) a tematização – que á a codificação/decodificação desses temas/palavras e seu significado social; c) a problematização – que refere à busca de superação das primeiras impressões por uma visão crítica.

É destacado pela autora, dentre as maiores inovações do método de Paulo Freire, o fato de ter como base o diálogo, o que dava grande ênfase aos processos comunicativos, sendo um método moderno e avançado para a época em que fora criado, anos 60. A autora aborda que as experiências de Paulo Freire no Chile e Guiné Bissau, final dos anos 60 e nos anos 70, redefiniram algumas de suas concepções iniciais, para os educadores atentarem "[...] para as palavras carregadas de sentido existencial (cunho emocional) como para outras experiências típicas da vida cotidiana dos educandos". (GOHN, 2017, p. 15-16).

Gohn discorre sobre a pedagogia de Paulo Freire como ato educativo de conhecimento, com prática da liberdade e a conscientização, um ato político. Segundo a autora, os postulados freireanos tiveram um papel fundamental na atividade educativa gerada pelas atividades político-organizativas, anos 1970 e em parte dos 1980, no Brasil e na América Latina. Período no qual a EP se tornou sinônimo de movimento social popular. A autora destaca que a EP também era desenvolvida pela Igreja, pelo clero, pelas facções políticas novas, não sendo somente uma tarefa dos partidos e sindicatos.

Na segunda parte, "Mudanças nas análises sobre o papel do sujeito na história e a educação popular na década de 1990", Gohn relata que ocorre uma continuidade do método Paulo Freire até a década de 1990. Com destaque da pedagogia freireana para: os programas de alfabetização de adultos;

programas relativos ao meio ambiente; programas junto a grupo de mulheres; a educação no campo, com destaque do uso/aplicação ou readaptação do método freireano pelo MST (Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra).

Segundo Gohn, a metodologia de trabalho desenvolvida pela EP nos anos 90 passou de áreas problemas para áreas temáticas específicas na atuação em periferias carentes das grandes cidades. De modo geral, predominou nos anos 1990 um estilo de atuação da EP em que as ações são instrumentalizadas/suportadas/estimuladas pelos educadores da EP, pelas políticas públicas e organismos financiadores internacionais.

A terceira parte da revisão corresponde ao século XXI e recebe o título de "Transformações no cenário do associativismo e na educação popular no novo século: novíssimos sujeitos em cena – os Indignados". Gohn enfatiza que agora a conjuntura sociopolítica, econômica, cultural e tecnológica é outra. A organização dos movimentos sociais é alterada, há participantes online e o uso de redes sociais, assim como há mudanças na construção das ações coletivas civis e nas pedagogias utilizadas nos movimentos e associações civis.

Segundo Gohn, o pensar, o refletir criticamente via aprendizagem gerada no processo da EP deslocou-se de sentido, antes eram processos de lutas no sentido de embates político-ideológicos contra uma dada ordem sociopolítica, agora as lutas são para aprender a gerar renda, aprender a se inserir em uma economia desregulamentada, em um mercado de trabalho sem direitos sociais. A autora alerta para mudanças no perfil e na formação dos educadores(as) populares, não basta ser "ativista" com currículo de militância ou de compromisso com certas lutas sociais. Faz-se necessário estar qualificado em habilidades comunicativas *online* e ser membro de redes sociais.

Gohn relata que os objetivos das ações coletivas, antes focadas no protesto e nas demandas por cidadania pelos movimentos, agora estão voltadas prioritariamente para os processos de inclusão social, processos esses mediados por entidades civis – organizações não governamentais e entidades do terceiro setor. De acordo com a autora, ainda que em novo contexto, o método de Paulo Freire segue como referência nas reformulações da EP. Ela destaca a cultura e a dialogicidade do ato educativo aplicadas mais na dimensão do *empowerment* (empoderamento) dos indivíduos e grupos, e ainda para maior capacidade de empoderamento da comunidade.

Em sua revisão, Gohn (2017) conclui que a EP desempenhou diferentes papéis junto ao sujeito coletivo, movimento social:

> [...] ora atuando como agente de formação e conscientização (décadas de 1970-1980), ora atuando via o 'empowerment' da comunidade – visando a processos de inclusão social (1990-2010), ora sendo recriada pelos movimentos dos indignados nas marchas e manifestações da atualidade (década de 2010 em curso). (GOHN, 2017, p. 30).

Diante dos elementos trazidos no estudo do texto de Gohn (2017), conclui-se que a teoria freireana se destaca como fio condutor na EP para constituição de sujeitos sociopolíticos críticos e atuantes. Com destaque para os postulados freireanos que tiveram um papel fundamental na prática educativa e política nos movimentos sociais no Brasil, entre as décadas de 1950 a 2010.

Referências

GOHN, Maria da Gloria. Retrospectiva sobre a Educação Popular e os Movimentos Sociais no Brasil. **Movimento-Revista de Educação**, Rio de Janeiro, n.7, p. 10-32, jul./dez. 2017. Disponível em: https://periodicos.uff.br/revistamovimento/article/view/32624. Acesso em: 25 ago. 2021.

PALUDO, Conceição. Educação popular como resistência e emancipação humana. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 35, n. 96, p. 219-238, mai.-ago. 2015. Disponível em: https://www.scielo.br/j/ccedes/a/CK6NyrM6BhKXbMmhjrmB3jP/abstract/?lang=pt. Acesso em: 25 ago. 2021.

STRECK, Danilo Romeu. Territórios de resistência e criatividade: reflexões sobre os lugares da educação popular. **Currículo sem Fronteiras**, v.12, n.1, pp. 185-198, jan./abr. 2012. Disponível em: https://www.curriculosemfronteiras.org/vol12iss1articles/streck.pdf. Acesso em: 25 ago. 2021.

CUIDADO E EDUCAÇÃO: DISSERTAÇÕES PRODUZIDAS DE 2010 A 2020

Antonio Lucivan Colpani Junior[1]
Roseli de Fátima Rech Pilonetto[2]

Eixo Temático: Escola, formação de professores e práticas pedagógicas.

Resumo: Tendo em vista as legislações referentes à Educação Infantil, especialmente as publicadas após as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2009), que contribuem para a discussão curricular na Educação Infantil, este trabalho objetiva discutir as produções acadêmicas em dissertações sobre a temática do cuidado e educação entre os anos de 2010 e 2020. Para tanto, realizamos uma pesquisa bibliográfica no site Biblioteca Digital de Teses e Dissertações – BDTD na qual reunimos 23 (vinte e três) dissertações e destas, 7 (sete) se aproximavam com nosso foco de pesquisa. Dessa forma, a partir dos trabalhos de Cordeiro (2011), Voltarelli (2013), Souza (2013), Lins (2014), Rodrigues (2019), Bezerra (2019) e Santana (2011), produzimos uma análise sobre as transformações históricas na concepção de cuidado e educação. Com isso, destacamos dois pontos importantes para reflexão. Primeiro: historicamente as práticas docentes na Educação Infantil, sobretudo de cuidado, estão permeadas pelo assistencialismo. Cenário que se altera a partir do avanço da legislação nesse campo, o que, contraditoriamente, causa a marginalização das práticas do cuidado. Nesse sentido, as pesquisas assumem a importante tarefa de defender a indissociabilidade do cuidar e do educar. Segundo: as pesquisas abordam crianças com a faixa etária de 0 a 3 anos, o que evidencia a necessidade de produzirmos pesquisas sobre o cuidado e educação com professores e crianças de 4 a 5 anos.

Palavras-chave: cuidado e educação; educação infantil; formação de professores.

A proposição de escrita

As discussões sobre cuidado e educação tem sido muito presentes nas produções bibliográficas brasileiras, especialmente no campo de trabalho com crianças pequenas. Dito isso, salientamos também, que o debate se torna especialmente relevante devido às mudanças históricas nas concepções de infância e de Educação Infantil.

Como veremos adiante, as primeiras instituições organizadas para o atendimento da criança pequena surgiram devido à necessidade do adulto, sobretudo das mulheres, de atenderem às demandas do mercado de trabalho. Assim sendo, esses espaços eram vistos como um meio seguro no qual as crianças seriam cuidadas enquanto seus responsáveis não estivessem por perto e o próprio trabalho com a criança pequena era encarado de uma maneira assistencialista. Entretanto, é importante afirmar

[1] Pedagogo, mestrando do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Estadual do Oeste do Paraná - UNIOESTE, Campus de Francisco Beltrão, membro do grupo GPECI – Grupo de Pesquisa Educação, Crianças e Infâncias. E-mail: juniorcolpani@hotmail.com.
[2] Pedagoga, Doutora em Educação. Professora do Colegiado do curso de Pedagogia e do Programa de Pós-graduação em educação da UNIOESTE, Campus de Francisco Beltrão -PR. Membro do Grupo de Pesquisa Educação, Crianças e Infâncias – GPECI. E-mail: roselipilonetto@hotmail.com.

que essas concepções sofrem alteração ao longo do século XX, especialmente com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB (1996) e com o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil - RCNEI (1998), bem como com as pesquisas na área da infância e educação infantil.

Neste texto, apresentamos as dissertações de mestrado produzidas entre os anos de 2010 e 2020 quanto ao cuidado e educação na educação infantil e analisamos os focos das discussões sobre este tema. Para tanto, utilizamos da metodologia de pesquisa bibliográfica com levantamento de dados do site da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações – BDTD.

O contexto da pesquisa e as relações com os dados

O levantamento de dissertações a respeito do tema cuidado e educação entre o período de 2010 e 2020, o qual faz parte de investigação inicial para a pesquisa de mestrado iniciada no ano de 2021. Considerando que o foco de pesquisa da dissertação é investigar a concepção de cuidado e educação de professoras da Educação Infantil que atuam em turmas com crianças de 4 e 5 anos da rede municipal de Francisco Beltrão, entendemos ser necessário o levantamento da produção em dissertações brasileiras sobre esse tema.

Para o levantamento explicitado acima, consultamos o site da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações - BDTD e fizemos a busca com os seguintes filtros:

QUADRO 1 - Dissertações sobre Cuidado e Educação refinados por título - 2010-2020

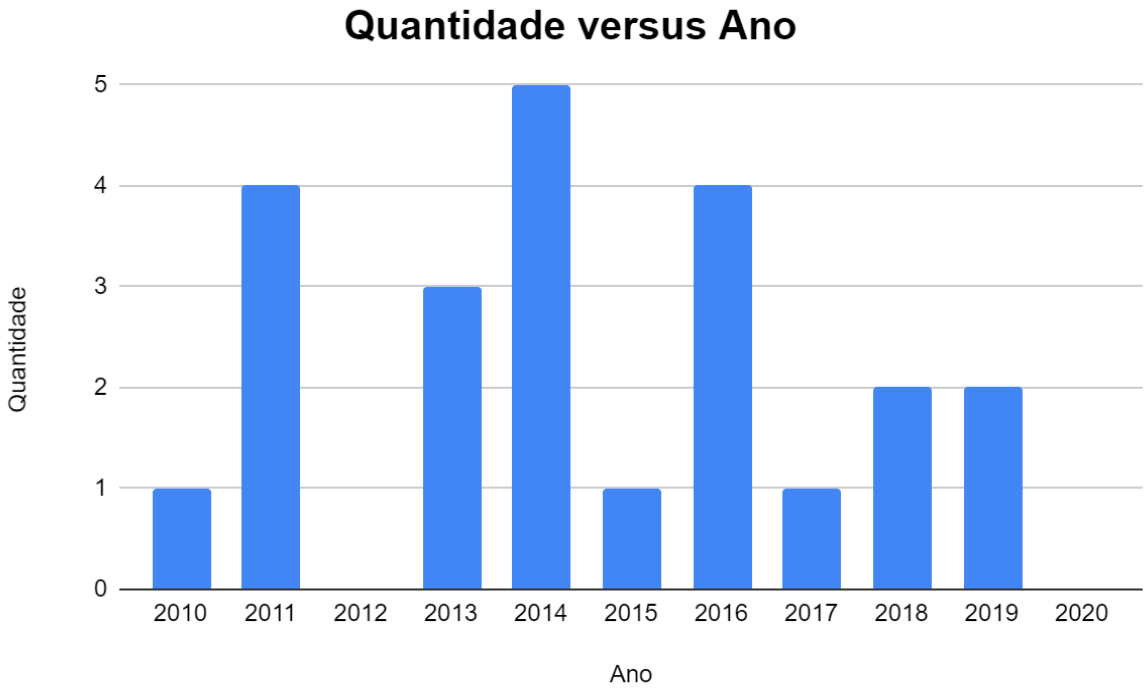
Filtros	Resultados
Palavras-chave	Cuidado e Educação/Cuidar e Educar
Filtro de busca	Por título
Tipo de documento	Dissertação
Assunto	Educação Infantil
Período	2010-2020
Documentos encontrados	23

FONTE: Elaborada pelos autores, 2021.

Cabe ressaltar que o recorte temporal escolhido para o levantamento de produções das dissertações sobre o tema, faz referência a posterior aprovação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2009). A utilização das palavras-chave “cuidado e educação/cuidar e educar” foram utilizadas a fim de obter o maior número de trabalhos para posterior análise dos elementos teórico-metodológicos.

O gráfico 1 apresenta o número de dissertações por ano durante o período investigado.

GRÁFICO 1 - Dissertações por ano 2010-2020:



FONTE: Elaborado pelos autores, 2021.

Percebemos, logo de início, que entre os anos de 2012 e 2020 não tiveram produções de dissertações (vinculados à plataforma da BDTD), já os anos que mais tiveram pesquisas nessa área, foram os anos de 2011, 2014 e 2016.

Buscamos por dissertações a partir dos termos "cuidar e educar/cuidado e educação" selecionando o autor, ano, título, resumo, endereço de acesso e, após a leitura dos resumos, encontramos 7 trabalhos que se aproximam do foco da nossa pesquisa sobre a concepção de cuidado e educação de professoras de Educação Infantil em turmas de crianças com 4 e 5 anos. Identificamos os seguintes trabalhos e seus objetivos: Cordeiro (2011) em seu trabalho intitulado "O sentido e o significado das práticas de cuidar e educar das educadoras de creche: as condições subjetivas e objetivas" da UFSCar, objetiva elucidar a compreensão e o significado do Cuidar e do Educar por educadoras da Educação Infantil. Voltarelli (2013), discute os saberes docentes para a atuação em creches, entre eles a importância do Cuidar e Educar em sua dissertação "Aprendizagem profissional da docência: que saberes o(a) professor(a) tem para atuar em creches?" da UFSCar. "Formar e formar-se na educação infantil: políticas e práticas" de Souza (2013) da UFPB, discute a prática docente e as visões sobre o cuidado e educação. "O hibridismo nas práticas docentes no centro de educação infantil: entre o cuidar e o educar" publicada por Lins (2014) da USP, analisa como se estruturam as relações de entre Cuidar e Educar na Educação Infantil. A dissertação de Rodrigues (2019) intitulada "Bebês e

professora em ações interativas de cuidado/educação na educação infantil: o banho e a alimentação em foco", da UFS, trabalha questões acerca da constituição das ações de cuidado e educação entre docente e bebês. A dissertação "Organização do trabalho pedagógico na educação infantil: um olhar sobre a rotina com as crianças de zero a dois anos" de Bezerra (2019) da UFG, investiga as características que compõem a rotina de crianças de 0 a 3 anos, no qual nos interessa particularmente a articulação entre o Cuidar e Educar e, por fim, o trabalho intitulado "Cuidar e Educar da primeira infância: Tendências investigativas na produção acadêmica paulista (1997-2009) de Santana (2011) da PUC-SP, analisa as produções acadêmicas paulistas entre 1997 e 2009 acerca do Cuidar e Educar.

Alguns pontos são destaque nessas dissertações encontradas. O primeiro é que das 7 dissertações selecionadas, 6 são produzidas por mulheres, mostrando o maior empenho feminino nas pesquisas sobre o cuidado e educação. Outro ponto chamativo se refere às crianças abrangidas pelas pesquisas. Embora algumas tenham como objeto os docentes da Educação Infantil, as discussões sobre o cuidado geralmente ficam restritas às crianças de 0 a 3 anos, o que pode ser constatado nas pesquisas de Bezerra (2019), Rodrigues (2019), Souza (2013) e Voltarelli (2019).

Na leitura dessas dissertações, são apresentados elementos da história da educação infantil que destacam a concepção de cuidado e educação, afirmando que a Educação Infantil no Brasil perpassa por vários momentos que influenciam diretamente sobre o trabalho do professor e o olhar sobre a criança. Rodrigues (2019) nos diz que as primeiras creches que atendiam as crianças pequenas surgiram no Brasil na segunda metade do século XIX, atendendo principalmente as demandas das mães domésticas trabalhadoras, devido ao processo de industrialização. Nesse sentido, já se evidencia que os primeiros momentos de inserção da criança pequena em uma instituição que as atendesse especificamente, aconteceram a partir da necessidade dos adultos de deixarem esses sujeitos em algum lugar para poderem trabalhar, "A creche, até então, funcionava como uma espécie de 'depósito de bebês'". (RODRIGUES, 2019, p. 34). Sobre a estrutura desses espaços, Lins (2014) nos diz que a construção das creches nesse período, sofre grande influência europeia, mesmo que adaptada à realidade brasileira do momento.

Nesse sentido, no interior das creches, era dominante uma concepção assistencialista de instituição, a qual servia como um lugar para deixar as crianças enquanto os responsáveis desempenhavam suas tarefas laborativas. Além disso, os profissionais (predominantemente mulheres) se fundamentavam em práticas higienistas ditadas por profissionais da medicina. (RODRIGUES, 2019).

Com o passar do tempo, as influências europeias nas creches criam condições para a formação de uma instituição voltada ao atendimento a partir de um viés mais educacional, com modelos distintos de creches. Assim, teríamos um modelo assistencialista, que continuaria atendendo as necessidades

das mães trabalhadoras que precisavam deixar seus filhos em um ambiente que lhes proporcionassem segurança e cuidado, e outro que teria um caráter mais pré-escolar, sendo chamado de jardim de infância.

Santana (2011) nos aponta que a elaboração de diferentes instituições que trabalham com a infância se dá devido às expectativas nutridas pelas famílias burguesas no que se refere à educação formal. A autora nos afirma que historicamente as instituições que trabalhavam com crianças produziam formas de dominação, o exemplo que utiliza é que as medidas assistencialistas possuíam métodos subservientes, ou seja, os pais que quisessem ter os filhos enquadrados nos benefícios das creches, tinham que preencher certas exigências. Portanto, o acesso à creche não era visto como um direito, mas como uma forma de disciplinar as camadas populares. Nesse sentido, concordamos com Santana (2011, p.48) quando afirma que enquanto os filhos de burgueses possuíam acesso à educação formal, "o que a criança proletária deve se tornar não é determinado por nenhuma meta educacional doutrinária, mas pela sua situação de classe".

Observamos, com a leitura dos resumos e também da íntegra das dissertações, que durante muito tempo houve uma predominância do assistencialismo nas instituições que atendiam as crianças. A responsabilização das instituições pelos cuidados fisiológicos, higiene e alimentação das crianças serviam para garantir que a mulher pudesse se inserir no mercado de trabalho. Inclusive não havia, naquele momento, uma legislação que proporcionasse formação regular para os trabalhadores da Educação Infantil a qual favorecia essa visão.

Sobre este ponto, nos cabe ressaltar que as instituições que atendiam as crianças sempre foram educacionais, haja visto que é impossível desvincular o cuidar do educar. Entretanto, a partir do estabelecimento da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), creches e pré-escolas passam a ser consideradas partes da Educação Infantil. Esse é um dos primeiros passos para a superação estrutural do assistencialismo historicamente dedicado à essas crianças, que partia da necessidade dos adultos em primeiro lugar e que possuía uma concepção fragilizada de criança. (RODRIGUES, 2019).

A mudança do modelo assistencialista não passou sem gerar contradições e equívocos no trabalho docente, sendo um deles a própria visão sobre os cuidados com as crianças pequenas (RODRIGUES, 2019). Muitos professores acabaram abandonando as funções de cuidado em relação às crianças pequenas (realidade que ainda é presente nos dias atuais) ou delegado essa tarefa para professores auxiliares, o que gera uma hierarquização entre aqueles que educam e aqueles que cuidam.

> No cotidiano, as auxiliares são vistas como responsáveis pela realização de atividades, que no senso comum, são apenas relacionadas ao cuidado da criança, tomar banho,

> cuidar da higiene bucal são atividades vistas como algo que qualquer pessoa, com ou sem instrução, pode fazer. (SOUZA, 2013, p.41).

Outro aspecto contraditório foi a escolarização precoce, abandonando as especificidades de relacionamento e de desenvolvimento das crianças de 0 a 6 anos.

> Em uma época em que se prioriza o desenvolvimento integral da criança na faixa de zero a seis anos, não se podem reproduzir práticas de maternagem e de escolarização precoce. É necessário respeitar a especificidade infantil, valorizando seus saberes, criando espaços de autonomia, de expressão de linguagens e de iniciativa para a exploração e a compreensão de mundo. (KISHIMOTO, 2002, p. 8).

Bezerra (2019) nos diz que a instituição escolar não está descolada da sociedade e que também sofre influências do modelo de sociedade capitalista. Nesse sentido, a lógica de divisão do trabalho no capitalismo fragmenta o trabalho intelectual e o trabalho manual, separa os que fazem daqueles que pensam. Isso também influencia o trabalho pedagógico nas instituições de Educação Infantil, haja visto que há professores responsáveis pelo planejamento e execução do processo de educação e outros que ficam responsáveis pelos cuidados físicos das crianças.

Ainda nisto, salientamos que autores como Tiriba (2005) e Kuhlmann Jr. (2015) defendem que mesmo no modelo assistencialista as creches ainda desempenhavam um papel educativo, e que a forma de superação dessa contradição dentro das instituições de Educação Infantil se dá por meio da defesa da indissociabilidade do cuidar e do educar.

É importante salientarmos que após a LDB (1996), o RCNEI (1998) é o primeiro documento que menciona as concepções de Cuidar e Educar, e intensifica a discussão no cenário nacional. Ao analisar a legislação responsável pelos parâmetros da Educação Infantil, podemos constatar como o binômio cuidar/educar é compreendido pelo Estado. Segundo o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI), educar significa

> [...] propiciar situações de cuidados, brincadeiras e aprendizagens orientadas de forma integrada e que possam contribuir para o desenvolvimento das capacidades infantis de relação interpessoal, de ser e estar com os outros em uma atitude básica de aceitação, respeito e confiança, e o acesso, pelas crianças, aos conhecimentos mais amplos da realidade social e cultural. Neste processo, a educação poderá auxiliar o desenvolvimento das capacidades de apropriação e conhecimento das potencialidades corporais, afetivas, emocionais, estéticas e éticas, na perspectiva de contribuir para a formação de crianças felizes e saudáveis. (BRASIL, 1998, p. 23).

Já o cuidar é definido como sendo

> A base do cuidado humano é compreender como ajudar o outro a se desenvolver como ser humano. Cuidar significa valorizar e ajudar a desenvolver capacidades. O cuidado

> é um ato em relação ao outro e a si próprio que possui uma dimensão expressiva e implica em procedimentos específicos. O desenvolvimento integral depende tanto dos cuidados relacionais, que envolvem a dimensão afetiva e dos cuidados com os aspectos biológicos do corpo, como a qualidade da alimentação e dos cuidados com a saúde, quanto da forma como esses cuidados são oferecidos e das oportunidades de acesso a conhecimentos variados. (BRASIL, 1998, p. 24).

Nota-se que nos documentos oficiais a relação cuidar e educar é muito estreita, na qual um acaba orientando o outro. Não há, portanto, uma hierarquização de conceitos e tampouco a predominância de apenas um viés educativo: quando se cuida, necessariamente se educa e quando se educa, necessariamente se cuida.

Ter clareza sobre esses conceitos também é saber que em toda ação de cuidado há um viés educativo. Voltarelli (2013, p. 91) nos exemplifica isso a partir de uma situação de refeição na qual a criança pode "[...] aprender o que significa uma refeição dentro de nossa cultura; aprender a sentar-se à mesa; aprender sobre os alimentos que está ingerindo [...]". A refeição é um ótimo momento para trabalhar questões relativas às texturas, formas, quantidades, cores, transformações dos alimentos, e muitos outros pontos.

Discutir o cuidado na Educação Infantil significa problematizar a qualidade do atendimento que as crianças pequenas têm recebido nessas instituições. O cuidado não se trata de uma mera ação instintiva, mas de "interesse pelo outro" (BORGES; WALDOW, 2011, p. 415). Ou seja, o cuidado é encarado como constituinte do processo de humanização e desenvolvimento, influindo na esfera subjetiva e singular do ser.

> Portanto, a base do cuidado é compreender como ajudar o outro a desenvolver-se como ser humano; significa respeitar o lugar e o direito do objeto do cuidado e saber que o outro possui necessidade de crescimento e inúmeras potencialidades para que isso ocorra. (CORDEIRO, 2012, p. 34).

Cordeiro (2012) nos afirma que o cuidar pode ser entendido como um "(...) compromisso com o outro e com seu futuro". A autora ainda se apoia em Mayeroff (1972) para nos explicar algumas características importantes no processo de cuidar. Destacamos algumas:

1- Conhecimento: compreender as necessidades de quem se cuida e responder adequadamente a estas;
2- Ritmos alternados: nada pode ser encarado como permanente;
3- Paciência: respeitar o tempo e o modo do outro crescer, construir a participação ativa entre quem cuida e quem é cuidado;
4- Confiança: expor e mediar as crianças em situações que promovam seu desenvolvimento;

5- Esperança: a esperança de quem cuida está nas diversas possibilidades a serem desenvolvidas, é "acreditar que o outro crescerá com o cuidado". (CORDEIRO, 2012, p.38).

Dito isso, podemos afirmar que "cuidar é auxiliar o desenvolvimento das capacidades da criança" (SOUZA, 2013, p.72) e que a criança não é passiva no momento do cuidado. Bezerra (2019) segue a mesma linha de que o cuidar é uma atividade relacional de interações entre quem cuida e quem é cuidado. Cordeiro (2012) aponta que o processo de cuidar exige várias habilidades, desde o entendimento sobre quem se está cuidando até formas de organização com a finalidade de promover o desenvolvimento desse sujeito, o que evidencia a indissociabilidade do cuidar e do educar, caracterizando todo cuidado como um aspecto educativo com uma finalidade pedagógica. Lins (2014) afirma a necessidade de que os profissionais da Educação Infantil encarem as crianças enquanto sujeitos que necessitam de amparos para seu desenvolvimento, não a partir de uma visão cristalizada de aluno. Voltarelli (2013, p. 153) também afirma que é necessário ser ativo no processo de cuidar e educar, participando junto das atividades e brincadeiras, "[...] os pequenos vão se constituindo dia a dia, através da interação, da imitação do adulto e das demais crianças com quem convivem na creche".

A leitura dos resumos mostrou que as produções investigam a Educação Infantil com crianças de 0 a 3 anos de idade, especialmente as que se encontram em creches, conforme identifica a LDB 9394/96, bem como as profissionais que trabalham com estas crianças. Nesse levantamento de 23 dissertações, não encontramos investigações com professores ou crianças de 4 e 5 anos pertencentes a Educação Infantil, mas identificadas de acordo com a legislação como pré-escola.

Apesar da histórica discussão acerca da temática, neste trabalho abordamos a produção bibliográfica em dissertações nos últimos 10 anos. A discussão, conforme apontada acima, ainda é atual para a superação da dicotomização entre o cuidar e o educar. Compreendemos que a origem dessa separação se dá necessariamente pela forma como a Educação Infantil foi historicamente estruturada, entretanto, negar o papel do cuidado na educação é também abandonar o olhar para as necessidades específicas de cada sujeito.

O cuidar, portanto, é necessariamente uma relação ativa entre os sujeitos: exige planejamento, um objetivo, um viés educativo. Podemos constatar que no recorte temporal optado, as discussões têm sido em defesa da conscientização dos professores no que se refere à prática docente sobre o cuidado. Dito isso, entendemos que seja necessário o investimento na formação inicial dos docentes para que compreendam o cuidado como parte fundamental do trabalho docente, não apenas com crianças, mas com todos os sujeitos em processo de aprendizagem. Portanto, "cuida-se sempre, da educação infantil à universidade; cuida-se de crianças, de jovens e de adultos". (KRAMER, 2005, p. 60).

Algumas considerações

Ao apresentarmos as pesquisas em dissertações produzidas no período de 2010-2020, sobre a temática cuidado e educação, vinculados ao site da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações – BDTD, de 23 dissertações encontradas, selecionamos 7 para a promoção da pesquisa por estarem mais próxima do nosso foco de estudo: investigar a concepção de cuidado e educação de professoras da Educação Infantil que atuam em turmas com crianças de 4 e 5 anos da rede municipal de Francisco Beltrão.

Constatamos que 4 das 7 dissertações trabalham diretamente com crianças e acabavam abordando principalmente a faixa etária de 0 a 3 anos. Já as outras 3 dissertações abordam o caráter de organização do trabalho pedagógico, também com crianças nessa faixa etária.

Dessa maneira, verificamos a necessidade da produção de pesquisas científicas no que se refere a concepção de cuidado no trabalho docente com crianças de 4 e 5 anos que frequentam a Educação Infantil.

Para além disso, também trabalhamos questões referentes ao processo histórico que leva à institucionalização da Educação Infantil e as relações do cuidado no ser docente. Para tanto, nos apoiamos nas dissertações selecionadas que nos apresentam uma perspectiva crítica sobre esse processo. Nesse sentido, a Educação Infantil e o próprio cuidado foram historicamente vistos a partir de uma perspectiva assistencialista, que atendia não as necessidades da criança na inserção num meio educativo, mas as necessidades laborativas do adulto, além de atuar a partir de um olhar sobre uma infância fragilizada.

Dito isso, pudemos também discutir sobre a transformação dessa concepção assistencialista, causadas, principalmente, pela entrada em vigor da lei que passa a regularizar institucionalmente a Educação Infantil.

Nota-se que a história da Educação Infantil está diretamente ligada com a história do cuidado na educação. Com essa transformação estrutural, cria-se mecanismos para que não se abandone os cuidados sobre a criança, que mesmo permeados por uma perspectiva assistencialista, promoviam a educação e o desenvolvimento desses sujeitos. Nisso se evidencia a indissociabilidade do cuidar e do educar.

A partir dessas contribuições, se evidencia que os processos contraditórios da própria sociedade capitalista e as transformações históricas da Educação Infantil, acabam por produzir um olhar dicotomizado desses conceitos, separando os próprios cuidadores e professores.

Assim sendo, as dissertações selecionadas discorrem sobre a temática e defendem o cuidar e o educar enquanto indissociáveis, também apontam a importância do cuidado na educação e no desenvolvimento dos sujeitos, dessa forma, todo processo de cuidado é uma fonte infinita de oportunidades para o trabalho docente. Por fim, defendemos a necessidade da formação inicial dos

docentes para a superação desse olhar e que promova em todos os âmbitos da educação a atuação a partir da perspectiva da indissociabilidade do cuidar e do educar.

Referências

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Brasília, DF. Presidência da República, 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em: 30 mai. 2021.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil** /Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil** / Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC, SEB, 2010.

BEZERRA, Dayanna Cristine Gomes Rosa. **Organização do trabalho pedagógico na Educação Infantil [manuscrito]:** um olhar sobre a rotina com crianças de zero a dois anos. 2019.

BORGES, Rosália Figueiró; WALDOW, Vera Regina. Cuidar e humanizar: relações e significados. **Acta paulista de enfermagem**, v. 24, n. 3, 2011, p. 414-418.

CORDEIRO, Angélica Maria Adurens. **O sentido e o significado das práticas de cuidar e educar das educadoras de creche:** as condições subjetivas e objetivas. São Carlos: UFSCar, 2012

KISHIMOTO, Tizuko Morchida**.** Avanços e retrocessos na formação dos profissionais de educação infantil. In: MACHADO, Maria Lúcia de A. (org.). **Encontros e desencontros em educação infantil**. São Paulo: Cortez, 2002.

KRAMER, Sonia. **Profissionais da educação infantil:** gestão e informação**.** São Paulo: Ática, 2005.

KUHLMANN JR., Moysés. **Infância e educação infantil:** uma abordagem histórica. 7. ed. Porto Alegre: Mediação, 2015.

LINS, Claudemir Cunha. **O hibridismo nas práticas docentes no Centro de Educação Infantil:** entre o cuidar e o educar. 2014. 127 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2014

MAYEROFF, Milton. **On Caring**. New York: Harper & Row, 1972.

RODRIGUES, Thamisa Sejanny de Andrade. **Bebês e professora em ações interativas de cuidado/educação infantil:** o banho e a alimentação em foco. São Cristóvão, SE, 2019. 168 f.

SANTANA, Fabiane Cristina. 2011. **Cuidar e educar da primeira infância – Tendências investigativas na produção acadêmica paulista (1997-2009)**. Dissertação (Mestrado em Educação). São Paulo: PUC-SP

SOUZA, Thaís Oliveira de. **Formar e formar-se na educação infantil:** políticas e práticas. João Pessoa: 2013.

TIRIBA, Lea. **Educar e cuidar ou, simplesmente, educar? Buscando a teoria para Compreender discursos e práticas.** Trabalho apresentado no GT7 da 28ª Reunião Anual da ANPED, 2005

VOLTARELLI, Monique Aparecida. **Aprendizagem profissional da docência:** que saberes o(a) professor(a) tem para atuar em creches? São Carlos: UFSCar, 2013.

CUIDAR E EDUCAR: ANÁLISE DAS COMPREENSÕES NORTEADORAS DAS TESES NO PERÍODO DE 1996 A 2019

Letícia Rita Mariott[1]
Roseli de Fátima Rech Pilonetto[2]

Eixo Temático: Escola, formação de professores e práticas pedagógicas.

Resumo: Este trabalho apresenta resultados de um projeto de iniciação científica voluntária – ICV, vinculado ao Grupo de Pesquisa Educação, Criança e Infância (GPECI) intitulado de "Estudo das compreensões de Cuidar e Educar das teses produzidas no Brasil: período de 1996 a 2019". Ao reconhecer, por meio de legislações, entre elas a Constituição Federal de 1988, o Estatuto da Criança e do Adolescente (1990) e a Lei de Diretrizes e Base da Educação (1996), que é direito social a educação das crianças pequenas, nota-se uma crescente busca por aparato teórico nos assuntos concernentes ao cotidiano dos centros de educação infantil, anteriormente ignorados das discussões educacionais. Nesse sentido, este trabalho visa compreender se, e como, os pesquisadores da área da educação infantil das últimas duas décadas, contemplam a interdependência entre o cuidar e o educar. A pesquisa é qualitativa e quantitativa e se enquadra na apreensão da realidade histórica, social e cultural do tema. O trabalho está dividido em uma introdução, três seções de discussão dos assuntos teorizados, seguido das considerações finais. Por fim, são apresentadas as reflexões feitas sobre a análise das teses investigadas, de maneira que o conhecimento culminado possa contribuir com a evolução das práticas pedagógicas em centros de educação infantil e na formação de professores.

Palavras-chave: cuidar e educar; educação infantil; formação de professores.

Introdução

Cuidar e educar são verbos de grande relevância para todos aqueles que se conectam a educação infantil, de uma forma ou de outra. Pois, desde a mais tenra idade e especialmente na fase denominada infância, nós, seres humanos, necessitamos intrinsecamente do olhar de outrem voltado para o nosso. Quando nessa troca de olhares se encontra o saciar dos nossos anseios, somos capazes de nos desenvolvermos em plenitude.

Azevedo (2013), excelsa que a educação infantil se fundamenta no binômio cuidar/educar e, portanto, a formação de seus professores também deve pautar-se nele. Todavia, diante do ideal de formação docente, se encontra um paradoxo que há muito tempo sonda a educação: a hierarquização das atividades designadas ao corpo e a mente.

[1] Acadêmica do curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Oeste do Paraná, campus de Francisco Beltrão. E-mail: leti_mariott@outlook.com
[2] Professora adjunta do curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Oeste do Paraná, campus de Francisco Beltrão. E-mail: roselipilonetto@hotmail.com

Segundo estudos feitos a partir de Gaiarsa (1986), a classificação de quais atividades são mais ou menos pertinentes dentro do campo educativo, se dá no mesmo sentido em que ocorreram as polarizações das unidades "corpo e mente; carne e espírito; razão e emoção; opressor e oprimido" (p. 17). As concepções separatistas de elementos naturalmente indissociáveis, advém das noções sociais de poder culminadas com o estabelecimento de um novo modo de produção somado a estrutura de classes sociais. Com a instituição do capitalismo, a atividade intelectual sobrepôs-se a atividade manual tal qual o capital ao bem-estar social, e por consequência, a exaltação do ensinar em detrimento do voltar-se as necessidades físicas e emocionais do outro.

Tão explícita se apresenta a percepção separatista desses, outrora indiscutivelmente parte do processo formativo humano, que no desabrochar da escolarização dentro das instituições de ensino, as ações voltadas ao cuidar, incluindo aspectos físicos e biológicos, passaram a ser atribuídas às trabalhadoras da educação que possuíam menor conhecimento acadêmico, assumindo, aos filhos da classe operária, as vestes do assistencialismo. Enquanto às professoras munidas de uma formação mais contemplativa, cabia a responsabilidade de transmitir os conhecimentos que integram a educação, aos filhos da elite, se reafirmava uma vez mais, que a omnilateralidade é privilégio de poucos.

Embora as inúmeras investidas políticas e econômicas de não formar intelectuais orgânicos tenha delineado a história da educação infantil brasileira até o presente momento em vias contraditórias, autores da área da educação, tal como Kramer et al. (2005), desnudam por meio de suas pesquisas que "[...] só se poder educar se também se cuida" (p. 60). Por conseguinte, é essencial que os cursos de formação de professores, bem como os estudos de formação continuada, corroborem para a superação de atitudes dicotômicas, que desfavorecem o progresso de ambos os grupos de crianças: o que só se destina o cuidar, ou o que só se propõe educar.

Considerando as afirmações supracitadas, o desdobramento do trabalho que aqui se apresenta, oriundo do projeto de iniciação científica nomeado "Estudo das compreensões de Cuidar e Educar das teses produzidas no Brasil: período de 1996 a 2019", visa identificar as diferentes compreensões e bases teóricas utilizadas como aporte para o desenvolvimento das teses brasileiras, produzidas a partir da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB 9.394/96), até o ano que antecede o início dessa pesquisa.

Para que se cumpra o propósito da investigação, se faz necessário trilhar um caminho que perpassa objetivos munidos de significado, encarregados de clarificar e dar consistência àquilo que se busca entender. O primeiro estágio consistiu em mapear as teses demarcadas com as palavras-chave "cuidar e educar" contidas na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), e por meio dos resumos disponibilizados pelos autores, identificar e classificar suas fundamentações teóricas, metodologias de pesquisa e resultados obtidos.

Delimitados os aspectos citados acima, a julgar serem os de maior importância, procurou-se identificar as perspectivas teóricas que embasam as teses catalogadas, a fim de aprofundar os conhecimentos acerca do cuidar e educar a partir dos estudiosos da área da educação, educação infantil e formação de professores.

Indagar as perspectivas de cuidar e educar presentes nas produções brasileiras é sumariamente importante por desvelar os paradigmas que envolvem tantos outros aspectos da educação infantil, que vão desde a percepção de si próprio enquanto educador da infância, até quão significativas são a brincadeira, a afetividade e a reflexão diária das suas práticas pedagógicas.

Portanto, utilizamos como proposta metodológica, a abordagem qualitativa e quantitativa de pesquisa educacional que se justifica por apresentar grandes potenciais para a pesquisa em educação que, conforme Lüdke e André (1986), oferece possibilidades de apreender a realidade dinâmica e complexa da educação, compreendendo-a como fenômeno social que sofre uma série de determinações, situado em um contexto, portanto, inserido em uma realidade histórica, social e cultural.

Ao final desse trabalho, por meio do diálogo com as bibliografias elencadas e dos dados obtidos, constitui-se um acervo de informações sobre as compreensões de cuidar e educar presentes nas teses do período indicado, que permite aprofundar o tema e possibilitar que a formação inicial e continuada de professores, utilizem desses dados e constituam análises para a prática pedagógica na educação infantil.

O contexto das legislações para a educação infantil

A opção pelo recorte temporal dessa pesquisa ter marco inicial a partir do ano de 1996, não se deu ao acaso. Anterior a homologação da mais enfática lei da educação brasileira, em meados da década de 1990, nenhuma outra legislação havia dado destaque à necessidade de engendrar esforços para a democratização da educação infantil no Brasil.

A Constituição Federal de 1988 garantiu a educação como um direito de todos, e mais adiante, em 1990, o Estatuto da Criança e do Adolescente reforça o papel da educação no que cerne a cidadania brasileira para além da figura assistencialista. A aparição da infância nas normativas do país, fizeram parte de um processo de sensibilização nacional em prol de que se encarasse a educação infantil como um direito garantido.

Foi quando então, nos anos de 1990, avançou-se em direção a redação de uma nova LDB. A educação infantil foi acolhida na estrutura da educação escolar do Brasil, e foi o pontapé para que os entes federativos passassem em estratégias de atendimento a infância nas esferas estaduais e

municipais. Com todos os olhares voltados para a educação de crianças pequenas e bem pequenas, se intensificam também os estudos e pesquisas na área:

> [...] a Educação Infantil é uma especificidade de uma fase da vida, é óbvio que o ensino normal não poderá ignorar também essa diferença. Assim não se pode formar profissionais da educação infantil exatamente como são formados os do ensino fundamental. Este cuidado, esta diferença terá que ser levada em consideração pelos aparatos formadores, pelos órgãos normativos, e sobretudo, também pelos órgãos executivos. (CURY, 1998, p. 13).

A respeito da inter-relação entre o cuidar e o educar, em seu art. 29, a Lei de Diretrizes e Bases – LDB 9394/96, estabelece que a Educação Infantil, na primeira etapa da Educação Básica, tem a finalidade de "[...] promover o desenvolvimento integral da criança de zero a cinco anos de idade em seus aspectos físicos, afetivo, intelectual, linguístico e social, complementando a ação da família" (BRASIL). Embora não fiquem explícitos os termos de uso comum, subentende-se que todos os aspectos citados são cabíveis a relação interdependente do cuidar e educar.

Contudo, as produções mais recentes, incluindo as leis que regulam a educação, já evidenciam de forma mais clara, o binômio como fio condutor de todo trabalho desenvolvido com as crianças de até 5 anos. Assim diz, por exemplo, a redação da Base Nacional Comum Curricular -BNCC, vigente desde o ano de 2017:

> Nas últimas décadas, vem se consolidando, na Educação Infantil, a concepção que vincula educar e cuidar, entendendo o cuidado como algo indissociável do processo educativo. Nesse contexto, as creches e pré-escolas, ao acolher as vivências e os conhecimentos construídos pelas crianças no ambiente da família e no contexto de sua comunidade, e articulá-los em suas propostas pedagógicas, têm o objetivo de ampliar o universo de experiências, conhecimentos e habilidades dessas crianças, diversificando e consolidando novas aprendizagens, atuando de maneira complementar à educação familiar – especialmente quando se trata da educação dos bebês e das crianças bem pequenas, que envolve aprendizagens muito próximas aos dois contextos (familiar e escolar), como a socialização, a autonomia e a comunicação. (BRASIL, 2017).

Ante o enunciado no documento que "define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica" (BRASIL, 2017), a ênfase dada para o trabalho concomitante entre escola e família, remete a importância de incorporação do cuidar e da educar como unidade, reforçando que se dissemine a ambivalência da educação infantil.

A seguir, apresentamos os dados da pesquisa aqui proposta, a partir do contexto das legislações apresentadas e que reforçam a necessidade de investigação sobre a temática do cuidar e educar na educação infantil.

Levantamento de teses sobre cuidar e educar: identificando o tipo de pesquisa e a fundamentação teórica dos trabalhos mapeados

A datar de 1996 e refinando a busca pelos filtros disponibilizados pela BDTD, é possível localizar um total de 28 teses que se enquadram na perspectiva investigativa do cuidar e educar. No quadro abaixo, segue disposto como se deu a discriminação dos elementos:

Quadro 1 – Refinamento de busca das teses sobre cuidado e educação - 1996-2019

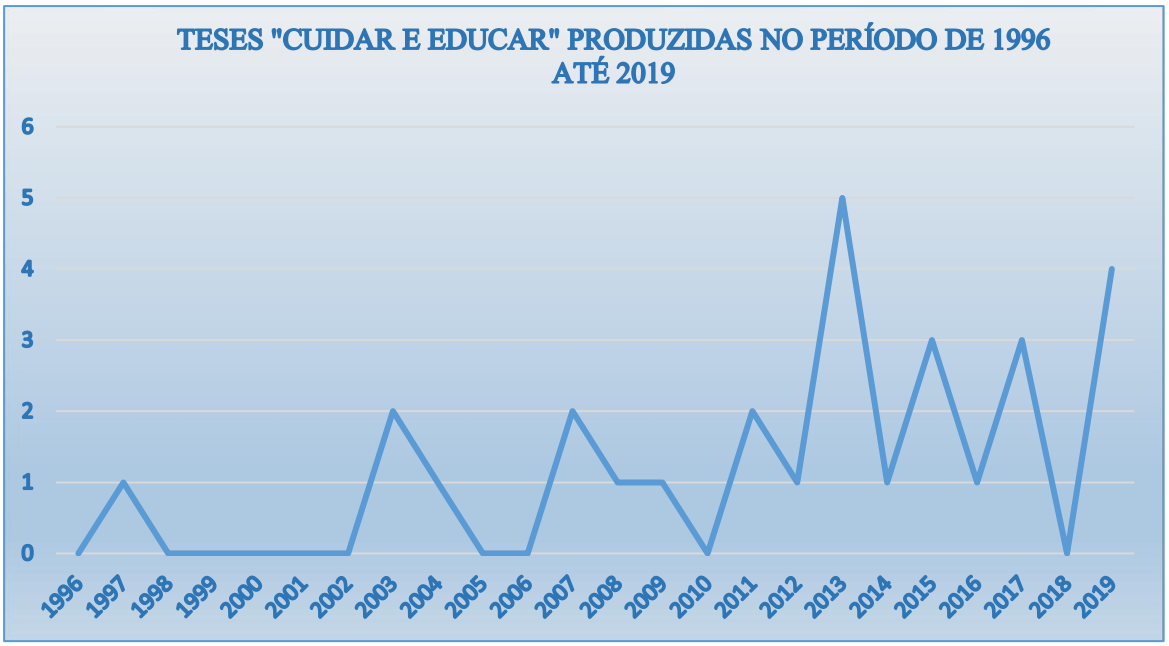
Filtros	Resultados
Busca	Cuidar e Educar
Tipo de Documento	Teses
Idioma	Português
Assunto	Educação Infantil
Ano de Defesa	1996 até 2019

Fonte: Produzido pelas autoras, 2021.

A busca começou com a definição das palavras “cuidar e educar”, seguida pela delimitação do tipo de documento como “tese”, o idioma, exclusivamente, em “português”, demarcado pelo assunto “educação infantil”, e por fim, o período de recorte já citado anteriormente.

Concentrados os resultados iniciais, extraiu-se das teses os dados prenunciados na proposta de pesquisa, a principiar pela disposição dos anos em que elas foram publicadas.

Gráfico 1: Teses na perspectiva “Cuidar e Educar” produzidas no Brasil no período de 1996 até 2019



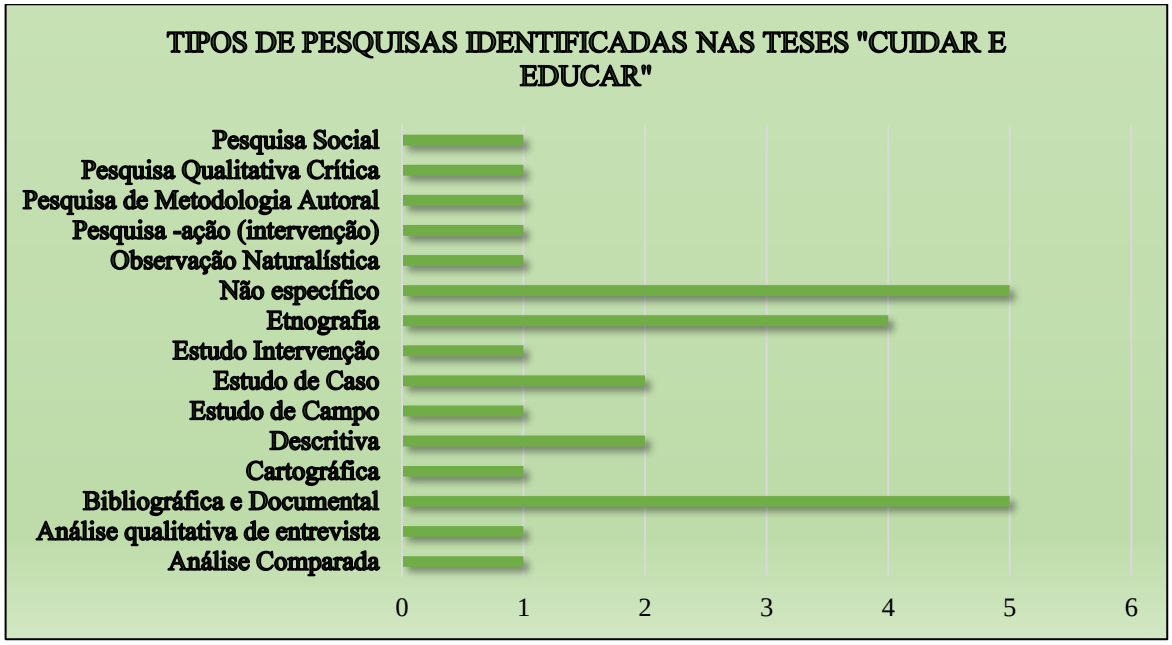
Fonte: Produzido pelas autoras, 2021.

A primeira tese identificada, aparece logo no ano seguinte ao que vigorou a LDB 9.394, em 1997. Depois de sua publicação, há uma lacuna de 5 anos sem produção científica acadêmica na temática que se visa elucidar, voltando com 2 publicações no ano de 2003 e 1 no ano de 2004. O período entre 2007 e 2009 acumulou um total de 4 teses que contemplam o cuidar e o educar em algum ponto de seu desenvolvimento, mas é a partir do ano de 2011 que podemos enxergar uma crescente significativa no número de publicações. Até 2019, foram 20 teses veiculadas, sendo o ano de 2018 o único a não contemplar nenhuma tese seguindo o teor “cuidar e educar”.

A LDB pode ser considerada o marco recente mais significativo para a educação infantil brasileira, segundo Pilonetto (2017) é “um momento em que se reconhece, nacionalmente, as crianças menores de 6 anos como cidadãs de direitos e se problematiza na sociedade brasileira o atendimento a elas garantido e ofertado", e como observado no Gráfico 1, seu papel de valorizar a criança e a cultura que ela produz enquanto sujeito ativo, impulsionou os pesquisadores da educação a entender como se correlacionam o papel tido como “familiar” e o “escolar”, fomentando o aperfeiçoamento dos cursos de formação docente.

Ainda no movimento de aproximar-se do conteúdo contido em cada tese, foram averiguadas as fundamentações teórico-metodológicas utilizadas por cada autor. Os dados compilados, a partir da leitura dos resumos das teses, são apresentados nos gráficos que seguem:

Gráfico 2: Tipos de pesquisa identificadas nas teses "cuidar e educar"



Fonte: Produzido pelas autoras, 2021.

O gráfico acima aludido, aponta, em vias gerais, as quatorze metodologias de pesquisa mencionadas pelos autores, acrescido de uma categoria que engloba todos aqueles que não explicitaram suas opções de abordagem. Esta última, aliás, juntamente com a categoria destinada às pesquisas bibliográficas e documentais, são as que mais se destacam dentre os resumos analisados, totalizando 5 teses em cada uma delas.

Na sequência, a pesquisa mais aplicada entre as teses foi a "Etnográfica", pois sozinha aparece em 4 dos 28 trabalhos investigados. Esse modelo foi seguido do empate entre "Estudo de Caso" e "Pesquisa Descritiva", que juntos somam 4 teses. Os 10 trabalhos restantes encontram-se cada um em uma perspectiva de pesquisa, como mostrado no Gráfico 2.

Se inteirar das escolhas de pesquisa feitas pelos autores torna-se relevante quando compreendemos que essa ferramenta demonstra a possibilidade de leitura que cada autor teve no contato com o conteúdo de seu trabalho. Somadas aos referenciais teóricos abordados nos parágrafos seguintes, auxiliam a entender as raízes dos desfechos obtidos.

O gráfico abaixo aborda as referências teóricas utilizadas na construção das teses, e assim como os outros dois, é fruto das etapas iniciais da ICV que originou esse trabalho. Sua abordagem enriquece a reflexão pressuposta.

Gráfico 3: Referenciais teóricos que fundamentam as teses "cuidar e educar"

Fonte: Produzido pelas autoras, 2021.

Uma vez mais, o item de destaque é a não especificação no que cerne as bases referidas na construção das teses, abrangendo 8 de 28 delas. Em seguida, aparecem 5 teses que se embasam em diferentes autores da área da educação para elaborarem suas discussões. A Teoria Histórico–Cultural, bem como a Teoria ecológica do Desenvolvimento humano e o Materialismo Histórico–Dialético, recebem destaque igualmente em 2 teses cada. As 9 produções restantes seguem linhas, como por exemplo, a psicanálise e a antropologia.

Se considerado que o campo da educação infantil, enquanto etapa da educação básica, ainda é recente no âmbito das pesquisas acadêmicas científicas, é muito interessante que sejam traçados diálogos com diferentes obras, autores e teorias, pois esse movimento de abertura aos diversos conhecimentos possibilita refletir e problematizar as situações cotidianas, e encontrar meios de superá-las.

Pilonetto (2017), enfatiza que autores tais como Oliveira-Formosinho, Kishimoto e Pinazza (2007), contribuem de forma importante para o campo da Pedagogia ao retomarem em seus trabalhos:

> [...] teorias pedagógicas que, historicamente, apresentam referências sobre a criança, a infância, o trabalho pedagógico, as instituições, o papel do professor, o processo de ensino-aprendizagem, não limitando para uma pedagogia da infância, mas resgatando os estudos que contribuem, por exemplo, para a compreensão do cuidado e educação (p. 74).

Nesse momento em que a atenção se volta de forma veemente para a importância de valorizar a infância, não só por parte das autoridades da educação, mas também por Organizações Não Governamentais - ONGs, projetos e a comunidade num geral, seria nocivo para a formação de professores limitar a abordagem dos vastos materiais, em esfera internacional, que já se tem sobre o assunto, centralizando os estudos apenas em uma ou outra perspectiva.

Ainda sobre os cursos de formação docente, tratando da pedagogia e suas diretrizes curriculares, Pilonetto (2017) ressalta:

> Minha defesa sustenta-se pela compreensão de que o curso de graduação em pedagogia, caracterizado pela formação de professores, possibilite aos seus acadêmicos a multiplicidade de leituras sobre o cuidado, a educação, a criança, a infância, as instituições de educação infantil para que compreendam o universo teórico-metodológico que permeia sua formação, reconhecendo que isto está a sua disposição para o trabalho com as crianças (p. 124)

Logo, sabe-se que a interlocução das teses investigadas com alguma das 14 linhas teóricas que respaldam as produções elencadas nesse trabalho, atribui valorosos ganhos para aqueles que se interessam em compreender mais dos elementos constituintes do cotidiano infantil.

Nesse sentido, o próximo momento desse trabalho visa elucidar minimamente, algumas das concepções de “cuidar e educar” que constam nas teses obtidas através da BDTD, e suas contribuições para a formação de professores.

Aproximando-se das compreensões de cuidar e educar das teses brasileiras

Identificar a compreensão de cuidar e educar presentes nas teses produzidas no Brasil no período de 1997 a 2019, destacando as perspectivas teóricas utilizadas, trata-se do objetivo central desse trabalho. Deste modo, foram selecionadas três teses como amostra de análise, e a opção por cada uma delas deu-se pela ênfase atribuída aos elementos “cuidar e educar” nos resumos disponibilizados por seus autores.

Todos os 28 trabalhos ponderados inicialmente, tratam de alguma maneira, em suas argumentações, o binômio norteador da educação infantil. Entretanto, nem todos se aprofundam no fato de haver nas práticas pedagógicas uma cisão nos aspectos tidos como “corporais” e “intelectuais”. Por isso, assinalamos as teses a seguir para a discussão pretendida: “Ecologia do Atendimento Infantil: construindo um modelo de sistema unificado de cuidar e educar” (HADDAD, 1997); “As concepções de "educar" das profissionais de educação infantil: um ponto de partida para a formação continuada na perspectiva histórico-cultural”. (OCTAVIANI, 2003); e “A organização didática do ensino na

educação infantil: implicações da teoria histórico-cultural". (LAZARETTI, 2013). As reflexões se dão em conformidade com a sequência registrada acima.

Iniciemos a análise, partindo da tese de Lenira Haddad, publicada pela Universidade de São Paulo (USP), em 1997, que coincide ser a primeira identificada na investigação. A autora apoiou-se na teoria ecológica do desenvolvimento humano de Urie Brofenbrenner para defender que um sistema unificado de educação infantil pressupõe forças oriundas dos ambientes sociais, econômicos e culturais.

Haddad, procurou em seu trabalho, se familiarizar com os estudos dos países escandinavos acerca dos sistemas de educação infantil, devido afirmar que "o atendimento à infância na maioria dos países ocidentais encontra-se ainda em estágio crítico" (p. 6). Ela completou afirmando serem "fragmentados, inflexíveis, incoerentes e segregados" (p. 6) os serviços prestados, acarretando a fragilização entre cuidar e educar.

Por acreditar na indissociabilidade do cuidar e da educar, Haddad (1997) objetivou encontrar elementos determinantes para embasar "um modelo de atendimento unificado e responsivo às necessidades, interesses e potencialidades das crianças e suas famílias" (p. 6). Finalizou certificando quais são as principais características que integram esse sistema incisivo de educação infantil:

> [...] coerência entre os aspectos filosóficos, políticos e práticos, a responsabilidade partilhada entre família e poder público, unidade de objetivos e funções, profissionalização, universalização do atendimento, diversidade, continuidade e flexibilidade. (HADDAD, 1997, p. 6).

A autora contribui não apenas por reafirmar a importância da indissociabilidade através de sua pesquisa, mas sobretudo, por acentuar um a um, todos os pormenores necessários a efetivação do rompimento com a dicotomia.

Por via da teoria histórico-cultural, a próxima tese, de Maria Inês Crnkovic Octaviani, doutorada pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), no ano de 2003, objetivou caracterizar as concepções de educar que delineiam as práticas pedagógicas das profissionais de uma creche municipal. Os resultados obtidos pela caracterização serviram de aporte para a elaboração e implementação de formações continuadas que contemplassem os conceitos ausentes das formações iniciais.

A autora afirma que nas duas últimas décadas, anteriores ao seu trabalho, urgiu a necessidade de se discutir a situação da educação infantil brasileira e, como consequência, foi necessário revisitar o processo histórico no qual se desenvolveu a educação voltada a primeira e primeiríssima infância. Se

conectar com a história permite para o desenvolvimento humano "ter clareza sobre como enriquecer os processos de interação social por meio do qual ele se constrói" (OCTAVIANI, 2003, p. 8).

Acerca do "cuidar" e "educar", Octaviani (2003) verificou em seu objeto de análise que há:

> [...] a distribuição desordenada do espaço e a inadequação das instalações na unidade investigada; a utilização de uma rotina de trabalho que privilegia a higiene, a alimentação e o descanso, impondo às crianças longos períodos de espera; [...] seu ingresso na profissão foi meramente ocasional e sua formação para o exercício da profissão é insuficiente; suas concepções de educar , cuidar e brincar revelam-se como conceitos antagônicos, o cuidar reservado às crianças na faixa de zero a três anos; o educar para aquelas na faixa entre quatro e seis anos; o brincar quase inexistente em sua rotina (p. 8)

Ou seja, o total despreparo das docentes que estavam a época ocupando os cargos na educação infantil, bem como o distanciamento dos conceitos imprescindíveis aos trabalhadores da infância, de certa forma "deseducavam" os sujeitos que se encontravam ali, impedindo a plenitude do ensino e aprendizagem.

Octaviani (2003) concluiu a necessidade de políticas públicas que contemplassem a contratação de um quadro maior de profissionais, e dentre outras coisas, a continuação dos estudos formais para professoras já atuantes na rede de ensino com a finalidade de ampliar a visão de um trabalho de caráter integral com as crianças.

A terceira e última tese a ser abordada diz respeito ao trabalho de Lucinéia Maria Lazaretti (2013), também egressa do programa de pós-graduação em educação da UFSCar. E, assim como Octaviani, fundamentou seus pressupostos na Teoria Histórico-Cultural, interessada em explicitar, mediante uma pesquisa de natureza bibliográfica exploratório explicativa, possibilidades de organização didática do ensino na Educação Infantil.

De sua pesquisa, conseguiu desnudar a ausência de um ensino dotado de intencionalidade e uma didática fragmentada que atuam diretamente na ruptura das práticas com alunos de 0 a 6 anos:

> [...] de um lado, para as crianças menores de três anos, o processo educativo envolve rotinas em que prevalecem atividades de cuidado, fixas e rígidas, com conteúdos voltados para adquirir hábitos e habilidades restritos ao cotidiano, com objetivos de cuidar, alimentar e manter a higiene e o sono adequados; de outro, para as crianças de quatro a seis anos, ocorrem atividades isoladas, com conteúdos desconexos e fragmentados, com objetivos de treinar e preparar para a alfabetização, com exercícios prontos e instrucionais. (LAZARETTI, 2013, p. 8).

A autora defendeu ao final de sua tese, que a Teoria-Histórico-Cultural pode ser um importante viés para a organização didática do ensino na educação infantil, tornando as práticas intencionais e sistematizadas. Além disso, acresceu que a tomada de consciência do trabalho enquanto professor e a

organização didática "precisa ter como horizonte a plena formação da criança". (LAZARETTI, 2013, p. 8).

Refletir junto as autoras, que compartilham semelhantes objetos e objetivos de investigação, é um exercício significativo que permite tomar parte em algumas conclusões: há ainda um longo caminho a ser trilhado na esfera legislativa e de sensibilização social, com efeito de dissociar-se das ideias separatistas encontradas dentro dos centros de educação infantil; é necessário continuar buscando por formações de professores que sejam qualitativas e abranjam todos os aspectos da vida das crianças em um só propósito: a educação; a formação continuada é tão essencial quanto a inicial para a consolidação da carreira docente; por fim, romper em estado definitivo com as errôneas formas de trabalhar o cuidar e educar, seja no sentido de separá-los em fases, ou no sentido de assumir apenas um dos papéis.

Considerações finais

Recapitulando o estudo desenvolvido, procurou-se por meio de dados compilados da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações, elencar e averiguar os resultados de teses produzidas no Brasil no período entre 1996 e 2019 dentro da temática Cuidar e Educar.

Ao longo do trabalho foi abordado o importante marco que a LDB é, ainda hoje, para a educação infantil brasileira, tornando-se motivo de empenhados estudos na área da educação. Ademais, explanou-se os dados recolhidos das teses, tais como o momento de maior produção acadêmica; as metodologias que permeiam as pesquisas; e os referenciais teóricos utilizados. A última etapa consistiu em refletir, rente as teses que melhor exprimiam o objetivo desse artigo, os resultados que as autoras chegaram ao final de suas pesquisas.

Se conclui, por fim, que é pauta urgente da educação infantil rever as intenções existentes, ou não, no processo de ensino e aprendizagem. A reflexão da prática pedagógica deve ser uma atividade diária e intrínseca ao fazer pedagógico, pois contribui no desenvolvimento de toda a rede de ensino que se estabelece: professor- aluno- família. Para isso, revisitar a história da educação infantil e compreender que suas limitações não se dão ao acaso é passo fundamental em direção às melhorias desejadas. Outras importantes aliadas na superação das rupturas causadas pelo modelo de produção vigente, são as formações de qualidade, sejam iniciais ou continuadas, mas sempre carregadas de profundo conhecimento.

Referências

AZEVEDO, Heloisa Helena Oliveira de. **Educação Infantil e formação de professores:** para além da separação cuidar-educar. São Paulo: Unesp, 2013.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, LDB. 9394/1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 20 de dezembro de 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 23 ago. 2021.

CURY, Carlos Roberto Jamil. A educação infantil como direito. **Subsídios para credenciamento e funcionamento de instituições de educação infantil.** Brasília, v. 2, p. 9-17. 1998. Disponível em: https://crianca.mppr.mp.br/arquivos/File/publi/mec/cred_instituicoes_de_educacao_mec2.pdf#page=11. Acesso em: 24 ago. 2021.

GAIARSA, José A. **O que é corpo**. São Paulo: Brasiliense, 1986.

HADDAD, Lenira. **Ecologia do atendimento infantil**: construindo um modelo de sistema unificado de cuidado e educação. 1997. Tese (doutorado em Didática) -, Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, SP.

KRAMER, Sônia. **Profissionais de educação infantil:** gestão e formação. São Paulo: Ática, 2005.

LAZARETTI, Lucinéia Maria. **A organização didática do ensino na educação infantil:** implicações da teoria histórico-cultural. 2013. Tese (Doutorado em Ciências Humanas) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, SP.

LÜDKE, MENGA E ANDRÉ, MARLI E. D. A. **Pesquisa qualitativa em educação:** abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

OCTAVIANI, Maria Inês Crnkovic. **As concepções de "educar" das profissionais de educação infantil:** um ponto de partida para a formação continuada na perspectiva histórico-cultural. 2003. Tese (Doutorado em Ciências Humanas) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, SP.

PILONETTO, Roseli de Fátima Rech. **Cuidado e educação:** Compreensões construídas em contexto de estágio supervisionado em Educação Infantil. 2017. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, RS.

O ENSINO DE HISTÓRIA NO ENSINO FUNDAMENTAL: DESENHOS/PINTURAS E O CONCEITO DE IDEOLOGIA

Elizabete Canci de Moura[1]
Roberta WerleMaurer Rodrigues[2]

Eixo Temático: Escola, formação de professores e práticas pedagógicas.

Resumo: Este artigo científico foi construído através de estudos teóricos metodológicos da disciplina de História e suas Metodologias, aulas estas, que foram ministradas no segundo semestre do 3º ano, do Curso de Pedagogia/Unioeste, no ano de 2021. Nosso objetivo é demonstrar com o presente trabalho, a necessidade de adequação entre a metodologia e o conceito ensinado, por meio de uma figura de linguagem específica, ambos elementos articulados com o Currículo da Rede Estadual do Paraná (CREP), para que haja a superação na defasagem do processo educativo na disciplina de História no Ensino fundamental. Nesse sentido faremos uma abordagem teórica sobre o conceito de História e de ideologia elaborando uma atividade atendendo ao CREP, utilizando-se de desenhos/pinturas como figura de linguagem, para alunos do 5° ano do Ensino Fundamental, com a unidade temática: "Povos e culturas: meu lugar no mundo e meu grupo social" e do objeto de conhecimento: "As formas de organização social e política: a noção de Estado" e concluiremos o trabalho com uma análise da compreensão sobre o tema abordado. Como produto desse trabalho, passamos a compreender a história como uma determinada forma de produzir conhecimento, à qual leva em conta a experiência humana temporal e, também, conseguimos romper com as práticas tradicionais de ensino e de aprendizagem, pois tivemos que nos adaptar nesse período de aula, em uma realidade completamente diferenciada da habitual, com um ensino remoto, devido a atual pandemia que estamos vivenciando.

Palavras-chave: ensino de história; ensino fundamental; plano de aula; desenhos e pinturas; ideologia.

Introdução

Este artigo foi construído por meio de estudos teórico-metodológicos da disciplina de História e suas metodologias, aulas estas, que foram ministradas no primeiro semestre do 3º ano, do Curso de Pedagogia, no ano de 2021. Nesse sentido, nosso objetivo é demonstrar com o presente trabalho, a necessidade de adequação entre a metodologia, o conceito ensinado, por meio de uma figura de linguagem específica, ambos elementos articulados com o CREP, para que haja a superação na defasagem do processo educativo na disciplina de história no ensino fundamental,

O ensino da disciplina de história nas séries iniciais do ensino fundamental, de modo geral, tem se caracterizado com metodologias tradicionais, e conteúdos repetitivos, tendo como base teórica os livros didáticos, elementos esses que não levam em consideração as especificidades do contexto

[1] elizabete.moura@unioeste.br
[2] roberta.werle@unioeste.br.

histórico atual em que o aluno e a instituição de ensino estão situados, deixando lacunas no processo educativo dos estudantes.

Contudo, essa determinada forma de ensino e de aprendizagem tem levado à massificação de uma formação defasada, uma vez que os elementos presentes no processo educativo precisam estar articulados, para que os sujeitos envolvidos no contexto educativo apropriem-se dos conceitos trabalhados em sala de aula.

Nesse sentido faremos uma abordagem teórica sobre o conceito de História e de ideologia, elaborando uma atividade atendendo ao CREP, utilizando-se de desenhos/pinturas como figura de linguagem, para alunos do 5° ano do Ensino Fundamental, com a unidade temática: "Povos e culturas: meu lugar no mundo e meu grupo social" e do objeto de conhecimento: "As formas de organização social e política: a noção de Estado" e concluiremos o trabalho com uma análise da compreensão sobre o tema abordado. O objetivo se apresenta na articulação dos elementos, já citados, na construção de uma atividade que estimule o pensamento crítico dos alunos, ao desenvolvê-la.

Conceito de História

História é uma palavra com origem no antigo termo grego "*historie",* que significa "conhecimento através da investigação". A História é uma ciência que investiga o passado da humanidade e o seu processo de evolução, tendo como referência um lugar, uma época, um povo ou um indivíduo específico. Na verdade, os significados de História estão em constante mutação e é preciso que o professor leve a reflexão em torno dessa constante mudança para a sala de aula, fornecendo instrumentos para que seus estudantes possam compreender a complexidade da História e a dificuldade de se responder à pergunta "o que é História?". (SILVA; SILVA, 2017).

A história pode ser compreendida como uma determinada forma de produzir conhecimento levando-se em conta a experiência humana temporal de sua existência, por meio de uma narrativa. Essas reflexões abstraem das circunstâncias institucionais que caracterizam a história como ciência e não se detém nos processos históricos que levaram a construção dessa disciplina. A argumentação se concentra em fazer o pensamento histórico científico surgir, reflexivamente, dos seus fundamentos antropológicos no sentido de uma elaboração sistemática. (RUSEN, 2015).

> A argumentação visa o "interno", o cerne cognitivo do pensamento histórico. Isola-o mediante a questão chave quanto às pretensões científicas de validade do conhecimento histórico. Ela se debruça, ainda, sobre os contextos em que este cerne cognitivo - o ser histórico do pensar, um formato todo específico de sua lógica - se articula com outras operações mentais e princípios intelectuais . É somente a partir desses contextos que se pode explicitar a especificidade e a peculiaridade do pensamento histórico. (RUSEN, 2015, p. 59).

A ciência é uma determinada forma de conhecimento que se distingue das demais formas, assim o conhecimento cientifico é uma forma específica destacada do saber. Em relação ao pensamento histórico, o construto específico do sentido de uma história utiliza fundamentações ausentes em outras formas particulares de conhecimento. (RUSEN, 2015).

Sendo assim, a história é um conhecimento histórico científico que se funda por meio da pesquisa que é um procedimento universalmente aceito. A pesquisa extrai dados por meio da experiência, que é uma forma de história baseada em dados empíricos e o suprassumo desses critérios que regulamentam esse processo de conhecimento é denominado "método histórico". (RUSEN, 2015).

Esse método histórico para obtenção de dados empíricos serve para validar e fundamentar, sistematicamente, a plausibilidade ou pertinência do saber, assim, mediante aos procedimentos metódicos, a ciência exige a verdade para seus conhecimentos, que dependem de regulações metódicas. A verdade pode ser compreendida como a qualidade dos resultados que constituem o sentido, baseados em princípios reguladores, com os quais as pretensões de validade podem ser aceitas ou rejeitadas. (RUSEN, 2015).

Para entender em que consiste o método histórico decisivo para a história como ciência é necessário compreender essas pretensões fundamentais de validade do pensamento histórico. Estas se articulam em quatro modos de plausividade distinta, mas que, de certa maneira, tal distinção é artificial: a história pretende ser verdadeira quanto ao modo pelo qual relata acontecimentos do passado, a relação existente entre a narrativa e o que realmente aconteceu; pelo modo em que se explicam os acontecimentos e relatos; pela afirmação dos significados dos fatos passados representados no tempo e nas orientações culturais do presente; e a história pretende ser verdadeira quanto ao modo pelo qual apresentam, por meio das narrativas, o efeito acontecimento do passado em seu significado para o presente. Nesse sentido a ciência da história e os discursos que a refletem tornaram-se surpreendentes mundos na especificidade do pensamento histórico científico. (RUSEN, 2015).

Conceito de ideologia

DeStutt e Marx apontam dois tipos de ideologias: Ideologia Neutra -ideologia como uma ciência natural, em que as ideias seriam apreendidas de sua relação direta com o mundo físico, a moral seria forjada não no espírito, mas nas necessidades, e os desejos humanos poderiam ser cientificamente conhecidos e controlados – por DeStutt e Ideologia Crítica que é uma designação negativa do termo, atribuindo a ele uma dissociação proposital entre a realidade das ideias, promovida por uma classe

burguesa como forma de obnubilar a apreensão da realidade pelos trabalhadores com o intuito de explorá-los – por Marx.

> Frequentemente ouvimos expressões do tipo "partido político ideológico", é preciso ter uma "ideologia", "falsidade ideológica". Essas expressões tomam a palavra ideologia para com ela significar "conjunto sistemático e encadeado de ideias". Ou seja, confundem ideologia com ideário qualquer ou qualquer conjunto encadeado de ideias, enquanto ideologia é um ideário histórico, social e político que oculta a realidade e esse ocultamento é uma forma de assegurar e manter a exploração econômica, a desigualdade social e a dominação política. (CHAUÍ, 2008, p. 7).

Para Silva e Silva (2017) a ideologia pode ser considerada como um conjunto de ideias e crenças que os sujeitos se apropriam para entender e se posicionar perante o mundo, porém para muitos intérpretes a mesma, ao invés de esclarecer a realidade pode prejudicar o entendimento dos fatos.

Em toda sociedade essas ideias e crenças se fazem presentes e a ideologia está articulada as mesmas. Não há uma ideologia considerada verdadeira em nosso meio social, mas, sim, várias, que a indústria cultural e os meios de comunicação reproduzem. (SILVA; SILVA, 2017).

Na indústria cultural, os diversos meios de comunicação existentes não expressam uma única ideologia, mas diversos discursos ideológicos transmitidos por esses meios de comunicação, desse modo, cada classe social possui sua ideologia específica, mas as frações de classes, etnias e grupos sociais, também possuem suas práticas ideológicas particulares, mesmo existindo uma ideologia dominante, sendo assim, se elaboram formas de relacionar-se com elas (SILVA; SILVA, 2017).

Segundo a teoria marxista, a classe economicamente dominante, também domina os meios de produção, desse modo, esse discurso burguês é ideológico, aparentemente verdadeiro, usado apenas para ocultar a exploração e os interesses da burguesia, permitindo a alienação das classes exploradas. Sendo assim, esse conjunto de ideias não é algo solto, mas, sim, um instrumento da classe dominante e uma forma de luta de classes, que precisa ser compreendida e criticada a partir do terreno histórico e econômico, que é aonde a ideologia originaliza-se (SILVA; SILVA, 2017).

Mesmo a ideologia tendo seu surgimento no final do século XVIII, somente no século XIX que surgiu inúmeras doutrinas sociais como o Liberalismo, Anarquismo, Socialismo, Marxismo, Libertarianismo, Igualitarismo e demais ideologias que explicavam a realidade (SILVA; SILVA, 2017).

> O termo ideologia aparece pela primeira vez na França, após a Revolução Francesa (1789). No início do século XIX, em 1801, no livro de DeStutt de Tracy, *Eléments d'Idéologie*(Elementos de Ideologia). Juntamente com o médico Cabanis, com De Gérando e Volney, DeStutt de Tracy pretendia elaborar uma ciência de gênese das ideias, tratando-as como fenômenos naturais que exprimem a relação do corpo humano, enquanto organismo vivo, com o meio ambiente. Elabora uma teoria sobre

> as faculdades sensíveis, responsáveis pela formação de todas as nossas ideias: querer (vontade); julgar (razão); sentir (percepção) e recordar (memória). (CHAUÍ, 2008, p. 25).

Para Marx, as classes dominantes dos meios de produção, também são dominantes das ideologias dessa época (século XIX), ocultando a exploração e seus interesses, portanto, a mudança deve partir da realidade concreta, transformando as relações sociais no mundo do trabalho, educação, Estado, liberdade do ser humano e o progresso e avanço tecnológico. (SILVA; SILVA, 2017).

Marx não separa a produção das ideias e as condições sociais e históricas nas quais são produzidas (tal separação, aliás, é o que caracteriza a ideologia). (CHAUÍ, 2008).

Para Gramsci, além da dominação e reprodução social, a ideologia é um campo também de resistências, em que não necessariamente os dominados aderem a ideologia hegemônica, pois também entram no jogo do dominador a partir de seus próprios interesses. Althusser compreendeu a cultura na sua "autonomia relativa" diante dos demais aspectos da sociedade, dando a entender que não havia uma única e decisiva força determinante na sociedade. (SILVA; SILVA, 2017). Deste modo podemos salientar que tanto no marxismo quanto nos Estudos Culturais, há uma relação inevitável entre ideologia e poder. (SILVA; SILVA, 2017).

Desenhos e pinturas como linguagem do ensino de história

A história do desenho (ou "pré-história") inicia quase que ao mesmo tempo em que a do ser humano. Nas cavernas ficaram gravados, por meio de desenhos, os hábitos e experiências dos primitivos "homens das cavernas" que usavam as pinturas rupestres como forma de se expressar e comunicar antes mesmo que se consolidasse uma linguagem verbal, dessa forma utilizavam-se das imagens para poder registrar algo.

Costumamos pensar que desenho é algo que, quando não é feito por crianças como uma brincadeira, só pode ser feito por um artista, como se a sua única aplicação fosse a brincadeira ou a arte. Dificilmente percebemos como o desenho é necessário em diversas atividades humanas e que pode estar presente nas escolas como um recurso para estudar os mais diversos conteúdos pedagógicos. (PEIXOTO, 2013).

Segundo Fermiano e Santos (2014) os desenhos e pinturas são um recurso pedagógico para os professores utilizarem em sala de aula. Podem dar uma dimensão histórica a muitos temas e materiais distintos, desse modo as crianças podem tirar informações das pinturas e fazer deduções e inferências sobre diferentes acontecimentos temporais.

Muitos profissionais da educação desconhecem essa forma de expressão e sua importância e de que a mesma pode contribuir positivamente para o processo educativo da criança, assim, acabam desenvolvendo práticas que não oferecem desafios às crianças, como atos espontâneos ou práticas mecânicas que se limitam a cópias, desenhos estereotipados, pinturas em desenhos mimeografados ou xerocopiados, impedindo que a criança aprenda a elaborar e a valorizar suas próprias respostas em relação ao seu mundo, não contribuindo para o desenvolvimento da criatividade e imaginação, que são fundamentais para a linguagem artística.

O desenho também se apresenta como uma forma de se comunicar e atribui sentido a sensações, sentimentos, pensamentos e realidade por meio de linhas, formas, traçados e cores. A criança pode retratar uma determinada realidade ou algo do seu imaginário, expressando seus sentimentos e sua compreensão de mundo. Cada traço construído pelo aluno, diz muitas vezes mais do que palavras.

O professor também pode ensinar sobre determinado período através das pinturas, como por exemplo: as pinturas rupestres, pois naquela época não existiam tintas e papéis, então os homens das cavernas, para registrarem seu cotidiano, tinham que se virar como podiam e com o que tinham, então faziam suas tintas utilizando a natureza e suas pinturas eram feitas nas paredes das cavernas. No que diz respeito aos desenhos, ensina-se como eles vem se modificando ao longo do tempo, quanta coisa se pode ensinar através de uma imagem e de um desenho da antiguidade e do período atual. (FERMIANO; SANTOS, 2014).

Quando o aluno desenha diferentes objetos complexos, seleciona as características que considera significativas e forma sua percepção pessoal. Essa análise de um quadro deve ocorrer de forma organizada, observando seu conjunto, características, contexto e depois os detalhes, também analisar o que o quadro quer dizer e se relata uma história, sempre complementando essas observações de desenhos e pinturas com textos e materiais que deem um suporte para o assunto estudado (FERMIANO; SANTOS, 2014).

Sendo assim, essa linguagem pode ser utilizada para o estudo de História, pois é uma linguagem interessante, que vai chamar a atenção dos alunos para o que se quer ensinar, pois se trata de algo diferente na sala de aula, rompendo com os modelos tradicionais de educação. Nesse sentido, leva os alunos, além de aprenderem sobre História, a também observar melhor, distinguir algumas coisas, fazer comparações com o passado e o período atual, ajudando na memória dos estudantes (FERMIANO; SANTOS, 2014).

Atividade metodológica

De acordo com o CREP, elaboramos um plano de aula para ensinarmos sobre o conceito de Ideologia, aos alunos do 5° ano do Ensino Fundamental, utilizando a unidade temática: "Povos e culturas: meu lugar no mundo e meu grupo social" e do objeto de conhecimento: "As formas de organização social e política: a noção de Estado". (PARANÁ, 2018).

O CREP, também, nos proporciona os objetivos de aprendizagem de cada ano, de acordo com cada unidade temática e seus objetos de conhecimento. Considerando o ano em questão, os objetivos de aprendizagem são: PR.EF05HI02.s.5.07 – Identificar os mecanismos de organização do poder político com vistas à compreensão da ideia de Estado e/ou outras formas de ordenação social; PR.EF05HI02.s.5.08 – Relacionar a disputa por terras férteis à garantia de sobrevivência e poder de um grupo sobre outro, originando o governo de um território; PR.EF05HI02.s.5.09 – Discutir e compreender a necessidade de regras e leis para vivermos em sociedade. (PARANÁ, 2018).

Determinado o ano, a unidade temática e o objeto de conhecimento para a atividade que iremos propor, utilizaremos somente um objetivo de aprendizagem: PR.EF05HI02.s.5.08 – Relacionar a disputa por terras férteis à garantia de sobrevivência e poder de um grupo sobre outro, originando o governo de um território. (PARANÁ, 2018).

A atividade seguirá da seguinte forma: a professora irá iniciar a aula relatando para os alunos que a temática abordada será "O Descobrimento do Brasil". Logo após a apresentação do tema, a professora apresenta uma imagem retroprojetada, de um quadro com o desembarque de Cabral em Porto Seguro.

Em seguida, a docente faz algumas indagações aos alunos: "O que esse quando retrata? Em que época isso aconteceu? Onde se passa a cena? Descrevam a paisagem retratada no quadro. Quais os personagens retratados? De um lado, há os que já estão em terra, que são os nativos e, do outro lado, há os que chegam que, são os portugueses. De onde e como eles vieram? Nos barquinhos ou nas caravelas? Vamos pegar um mapa para analisarmos onde fica o Brasil e Portugal. Qual será o meio de transporte naquela época para viajar de um país para outro? Como vocês chegaram a essa conclusão? Como os dois grupos de personagens estão vestidos? Estão portando armas? Que armas? Por quê? Neste momento o professor também faz uma comparação sobre a aparência dos dois grupos. O pintor desse quadro nasceu em 29 de agosto de 1865 ou 1867. Vocês acham que ele esteve presente nesta cena que ele pintou? Por quê? Como vocês sabem disso?"

Após esses questionamentos, a professora pede para que os alunos desenhem em uma folha em branco, como eles acreditam que aconteceu na chegada dos portugueses ao Brasil. E quando os alunos terminarem o desenho vai questionar: "É possível retratar em uma pintura algo que aconteceu antes de termos nascido? Vocês consideram importante debatermos sobre esse acontecimento? O que os ajudou a imaginar essa cena do modo como desenharam? Vocês leram sobre esse assunto? Como

os indígenas reagiram com a chegada dos portugueses? E como os portugueses reagiram ao avistarem os índios? Se um índio fosse fazer um quadro sobre esse acontecimento, como seria? Será que iria ser igual a esse que eu trouxe para mostrá-lo? Por quê?"

Ao término desses questionamentos, a professora relata aos alunos a importância de analisarmos os fatos de um determinado acontecimento, pois na grande maioria das vezes, esses fatos históricos são retratados por sujeitos que estão sob a posse de condições econômicas, culturais e sociais, ou seja, há um conjunto de ideias/crenças, em que esses sujeitos se apropriam para entender e se posicionar perante o mundo, sendo assim, é uma ideologia.

Para Karl Marx, essa ideologia é justamente a relação de poder nesses acontecimentos, pois são as estruturas econômicas que determinam a forma de pensar de uma sociedade dividida entre os dominados e os dominadores, estes, quase sempre são os responsáveis por apresentar os fatos.

Desse modo, se faz de grande importância nos questionar sobre determinado assunto e, não tomar como verdade absoluta um acontecimento que só foi retratado por um lado, neste caso, o dos portugueses. Também se faz necessário explorarmos várias fontes de pesquisa para aguçarmos nossa visão crítica em relação aos acontecimentos históricos.

Considerações finais

Diante da construção desse trabalho foi possível compreender a história como uma determinada forma de produzir conhecimento, levando em conta a experiência humana temporal, dentro de seus fundamentos e pressupostos. Além disso, levamos também, o entendimento em torno das ideologias (e consequentemente dos ideários), que se fazem presentes em nossa sociedade, que são interpretadas e aceitas de diferentes maneiras pelos diversos grupos sociais, dimensão esta discutida dentro da linguagem dos desenhos/pinturas no plano de aula que elaboramos.

Também compreendemos que, assim como a disciplina de História, nos modificamos enquanto sujeitos e, por meio deste trabalho conseguimos romper com as práticas tradicionais de ensino e de aprendizagem, pois tivemos que nos adaptar dentro de uma realidade completamente diferenciada da habitual, com um ensino remoto, devido a atual pandemia que estamos vivenciando.

Desse modo, foi um desafio a construção desse trabalho, pelo contexto atual e por praticarmos esse movimento de elaboração de um plano de aula para as séries iniciais do Ensino Fundamental, que exige um posicionamento de análise e reflexão em torno de nossas ações pedagógicas, enquanto acadêmicas e futuras docentes.

Deste modo, concluímos que há necessidade de nos aprofundarmos teoricamente sobre a disciplina de História, para que possamos elaborar aulas com intencionalidade educativa, a fim de que

os alunos se apropriem dos conceitos estudados, partindo das especificidades do contexto educativo e da realidade concreta em que esses sujeitos estão inseridos, pois, quando a aula se efetiva mediante a um planejamento consistente, seus resultados favorecem o processo educativo e qualificam a ação docente

Referências

CHAUÍ, Marilena. **O que é ideologia?** São Paulo: Brasiliense, 2008.

FERMIANO, Maria Belintane; SANTOS, Adriane Santarosa dos. **Ensino de história para o fundamental 1**: teoria e prática. São Paulo: Editora Contexto, 2014.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Currículo da Rede Estadual Paranaense**. Curitiba, PR: SEED/PR, 2018.

PEIXOTO, Simone. **Pensar o desenho:** linguagem, história e prática**.** Guarapuava: UNICENTRO, 2013.

RUSEN, Jom. **História como ciência.** Curitiba: Editora UFPR, 2015.

SILVA, Kalina Vanderlei; SILVA, Maciel Henrique. **Conceitos históricos.** São Paulo: Editora Contexto, 2017.

O LÚDICO COMO FERRAMENTA PEDAGÓGICA NA ALFABETIZAÇÃO[1]

Lenice Pereira Dias[2]
Nubia Andrade da Silva[3]

Eixo Temático: Escola, formação de professores e práticas pedagógicas.

Resumo: O presente trabalho tem como temática a discussão sobre o lúdico como ferramenta de auxílio na alfabetização. Tendo como objetivo apresentar uma reflexão sobre o uso do lúdico na prática pedagógica de professores alfabetizadores, buscando tornar o processo de ensino e aprendizagem cativante e estimulante para as crianças. Entendendo que a alfabetização é um momento muito importante da fase escolar, que envolve conceitos complexos da apropriação do código de escrita e leitura, que tem como finalidade promover a apropriação das normas ortográficas, entre outros conceitos para as crianças. Nosso trabalho, avalia como o lúdico pode ser usado como ferramenta no auxílio desse processo que envolve inúmeras habilidades, com a intenção de proporcionar uma dinamicidade na aula, pois os jogos e brincadeiras atraem a atenção dos alunos com mais facilidade. Ao utilizar o lúdico de forma intencional em atividades pedagógicas, a criança tem o brincar, como forma de expressão, pois ela vem da educação infantil, tendo o lúdico muito presente em sua rotina, aproximando a criança de forma mais genuína da aprendizagem. A proposta desse estudo é mediante a disciplina de Prática de Ensino e Pesquisa sob a forma de Estágio Supervisionado III. Para estruturar e fundamentar a temática, sua metodologia está embasada a partir de levantamento bibliográfico sobre a temática levantada.

Palavras-chave: lúdico; alfabetização; letramento; instrumento.

Introdução

O presente artigo aborda as temáticas do "lúdico e a alfabetização", apresentando o lúdico como uma ferramenta que o professor alfabetizador deve utilizar durante sua prática docente. Esta proposta surge a partir de uma problemática levantada durante nossas discussões na disciplina de "Prática de Ensino e Pesquisa sob a forma de Estágio supervisionado", do quarto ano (8º período) do curso de Pedagogia, da Universidade Estadual do Oeste do Paraná, campus Francisco Beltrão e está voltada para o ensino fundamental – anos iniciais.

É visível em muitas escolas a separação entre o brincar e o estudar, o ensino com o lúdico e o ensino conteudista[4] o que acaba desmotivando as crianças quando fazerem a transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, visto que o brincar fica muitas vezes restrito na Educação Infantil.

[1]O presente trabalho, foi escrito sob orientação do Profº. João Paulo Danieli.

[2] Acadêmica Lenice Pereira Dias do quarto ano do curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE. E-mail: lenice.unioeste2017@gmail.com.

[3]Acadêmica Nubia Andrade da Silva do ano quarto ano do curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE. E-mail: nubia1698@gmail.com.

[4] Com foco somente no conteúdo a ser ensinado ao aluno.

Na escola o educador deve realizar uma prática pedagógica articulada com a cultura, com o meio social, aproximando a realidade da criança ao conteúdo de forma leve e instigante.

Nosso objetivo é mostrar como a ludicidade pode ser uma ferramenta de apoio para o ensino e a aprendizagem da criança nos primeiros anos do Ensino Fundamental e a importância dessa relação com a realidade da criança, que precisa vivenciar o brincar de forma harmoniosa, sem separar o brincar do estudar, mas compreender que ambas devem ser trabalhadas de forma complementar.

Discutimos a alfabetização enquanto a apropriação da tecnologia da escrita, o letramento como o desenvolvimento de habilidades de escrita e leitura nas práticas sociais e o lúdico como ferramenta essencial de aprendizagem para criança por desempenhar uma relação pessoal de significado e vínculo, contribuindo para a aprendizagem significativa da mesma.

Dessa forma, nosso trabalho busca inserir justificativas para que o professor alfabetizador utilize o lúdico como ferramenta pedagógica, o qual, usado de forma intencional, facilita o desenvolvimento cognitivo e a apropriação de conceitos fundamentais que são ensinados nesta etapa educacional.

A pesquisa tem caráter bibliográfico e está fundamentada com base em autores renomeados da área, como: Magda Soares, autora que trata as questões de alfabetização e letramento de forma detalhada e comprometida, o autor Lev Semionovitch Vygotsky para nossa base de estudos sobre o desenvolvimento da criança e o brincar, entre outros autores que tratam sobre a temática do lúdico presente em nosso trabalho.

A estrutura desse trabalho está desenvolvida em três momentos: o primeiro remete ao conceito do lúdico e a sua relação com a educação; o segundo apresenta o conceito de alfabetização e letramento com base na autora Magda Soares; no terceiro buscou enfatizar a relação do lúdico com a alfabetização e o letramento, enfatizando que a brincadeira está presente no cotidiano e é uma atividade divertida que facilita o ensino aprendizagem e a socialização.

Lúdico e a educação

Lúdico é uma palavra que se originou do latim *ludos* e é definida no mini-dicionário Aurélio da Língua Portuguesa como “relativo a jogos, brinquedos e divertimentos” (FERREIRA, 2010 p. 475). Considerando que essa definição é insuficiente, buscamos em Silva (2011, p. 9), ampliar nossa compreensão acerca destes três eixos apontados por Ferreira (2010):

> Quando uso a palavra brinquedo, refiro-me aos objetos e ao suporte das brincadeiras. O termo brincar representa a ação exercida pela criança sobre o brinquedo, bem como sua relação com os jogos e brincadeiras. O jogo e a brincadeira representam o

> divertimento, a folia, os folguedos, realizados por elas. Eles podem ser espontâneos (quando partem do próprio interesse da criança, em que ela mesma estabelece suas regras) ou dirigidos e didatizados (quando a atividade a ser realizada pela criança é prescrita pelo adulto, iniciada e dirigida). (SILVA, 2011, p. 9).

Essa compreensão nos permite evidenciar que o lúdico está presente na vida social das pessoas, crianças e adultos, relativo a momentos de diversão. Mas é na infância que ela desempenha um papel maior, já que é uma forma de expressão, comunicação, interação que lhe permite explorar o mundo a sua volta. É importante salientar que qualquer brincadeira pode promover uma relação com o mundo, pois é a partir do contato com o brinquedo (objeto concreto ou abstrato) que a criança estabelece sua relação pessoal, manipulando ou imaginando o mesmo, fantasiando sua realidade ou expressando sua vivência cotidiana.

Vygotsky (1991) em seus estudos aborda a palavra brinquedo como sendo sinônimo da brincadeira, considerando-a essencial para a aprendizagem e desenvolvimento da criança, considerando a interferência direta ou indireta de outros seres humanos e o contato com o objeto da brincadeira fundamental.

> No brinquedo, a criança opera com significados desligados dos objetos e ações aos quais estão habitualmente vinculados; entretanto, uma contradição muito interessante surge, uma vez que, no brinquedo, ela inclui, também, ações reais e objetos reais. Isto caracteriza a natureza de transição da atividade do brinquedo: é um estágio entre as restrições puramente situacionais da primeira infância e o pensamento adulto, que pode ser totalmente desvinculado de situações reais. (VYGOTSKY, 1991, p. 112).

O lúdico pode ser compreendido a partir de dois caminhos: como uma expressão espontânea e o como uma atividade dirigida ou didatizada. O primeiro acontece quando a criança de forma livre e espontânea escolhe o jogo ou brincadeira que será realizado, sem intervenção do adulto. O segundo tem relação com objetivos pedagógicos específicos que o professor busca atingir com aquela atividade, acontecendo de forma dirigida e com regras explicitas.

Os espaços escolares lúdicos trazem à tona o despertar da criança para situações em que ela pode inventar e reinventar, explorar e experimentar, descobrir e inovar, dotados de desafios e conhecimentos, indo além da aprendizagem de conteúdos programáticos, pautado na repetição, memorização, possibilitam o encontro com o novo, sem perder o caráter científico.

Portanto, ambas as formas de trabalho com o lúdico devem estar presente no ambiente escolar, considerando a importância da brincadeira na promoção de aprendizagens e desenvolvimento, tendo o professor clareza de ambas as formas do trabalho com o lúdico, considerando a brincadeira livre e dirigida como partes integrantes de seu trabalho educativo. Assim, o professor deve agir como um

mediador para que os momentos de brincadeiras e atividades contribuam para aprendizagem e desenvolvimento das mesmas.

Alfabetização e letramento

A criança desde seu nascimento vive "imersa em ambientes socioculturais em que a leitura e a escrita têm papel e função centrais" (SOARES, 2020, p. 51), ingressando na escola com um conhecimento prévio. Esse conhecimento deve ser considerado, a partir da visão de Vygotsky, como nível de desenvolvimento cognitivo e linguístico já alcançados pela criança (desenvolvimento real) e partindo dele, orientá-la para que avance em direção ao nível que ela já tem possibilidade de alcançar (zona de desenvolvimento proximal), ou seja, aquilo que a criança realiza com a ajuda de outro. (SOARES, 2020, p. 53).

Para muitos professores a definição de alfabetização se baseia na ideia de ensinar a criança decodificar o sistema de letras e palavras que usamos, porém não podemos resumir a alfabetização, em codificar ou decodificar letras, isso não garante que ela domine a língua escrita, tão pouco que pense no uso dessa habilidade de forma consciente. Desta forma, faz-se necessário a compreensão do conceito abrangente que envolve esse processo como nos apresenta Soares (2020):

> Processo de apropriação da "tecnologia da escrita", isto é, do conjunto de técnicas – procedimentos, habilidades – necessárias para a prática da leitura e da escrita: domínio do sistema de representação que é a escrita alfabética e das normas ortográficas; habilidades motoras de uso de instrumentos de escrita (lápis, caneta, borracha...); aquisição de modos de escrever e de modos de ler – aprendizagem de uma certa postura corporal adequada para escrever ou ler, seguindo convenções da escrita, tais como: a direção correta da escrita na página (de cima para baixo, da esquerda para direita); a organização espacial do texto na página; a manipulação correta e adequada dos suportes em que se escreve e nos quais se lê – livro, revista, jornal, papel etc. (p. 27).

Magda Soares, em seus estudos, aborda a alfabetização dentro de três perspectivas, denominadas de facetas: linguística, interativa e sociocultural. A linguística refere-se ao sistema de representação visual e sonora, esse processo busca ensinar a criança em como transformar os fonemas em grafemas, refere-se à codificação e decodificação. A interativa e a sociocultural estão relacionadas ao seu uso nas práticas sociais, o que a autora considera como Letramento, a criança além de aprender a ler e escrever deve dominar as práticas sociais de leitura e escrita.

O letramento busca desenvolver as habilidades de uso da escrita, levando em consideração o contexto social que a criança está inserida, nesse aspecto a criança vai aprender quais os gêneros de textos existem, suas diferenças e como utilizá-los. Sendo assim, Soares (2020) define letramento como:

> Capacidades de uso da escrita para inserir-se nas práticas sociais e pessoas que envolvem a língua escrita, o que implica habilidades várias, tais como: capacidade de ler ou escrever para atingir diferentes objetivos – para informar ou informar-se, para interagir com outros, para imergir no imaginário, no estético, para ampliar conhecimentos, para seduzir ou induzir, para divertir-se, para orientar-se, para dar apoio à memória etc.; habilidades de interpretar e produzir diferentes tipos e gêneros de textos; habilidade de orientar-se pelas convenções da leitura que marcam o texto ou de lançar mão dessas convenções, ao escrever, atitudes de inserção efetiva no mundo da escrita, tendo interesse e prazer em ler e escrever, sabendo utilizar a escrita para encontrar ou fornecer informações e conhecimentos, escrevendo ou lendo de forma diferenciada segundo as circunstancias, os objetivos, o interlocutor. (p. 27).

É preciso que o professor busque conduzir a criança a conviver, experimentar e dominar as práticas de leitura e de escrita que circulam na sociedade entendendo todo o processo e os aspectos que envolvem esse momento, sendo eles os aspectos psicológicos, sonoros, sociolinguísticos e gramaticais. Assim, Soares (2020, p. 27) enfatiza que a alfabetização e o letramento são processos simultâneos e independentes, envolvendo a vida social, a habilidade de se comunicar e participar da sociedade, percebendo os acontecimentos sociais que influenciam, na aprendizagem da criança.

Entendendo a alfabetização como um processo contínuo que exige a interação entre sujeitos e destes com o objeto de aprendizagem. Isso vai ao encontro do que nos diz Magda Soares (2004, p. 11): "a aprendizagem se dá por uma progressiva construção do conhecimento, na relação da criança com o objeto língua escrita". A autora citada, no que se refere ao modo de compreender a alfabetização, entende esse aprendizado como um processo contínuo e construído a partir de vivências ligadas ao contexto social e linguístico dos alunos.

O mundo letrado, hoje, exige um domínio cada vez maior da tecnologia da escrita, por isso novas exigências se impõem no trabalho de alfabetização, conforme nos diz Magda Soares (2001):

> Em nossa sociedade atual, não basta apenas dominar as técnicas de leitura e escrita, mas é necessário saber fazer uso do ler e escrever, saber responder às exigências de leitura e escrita que essa sociedade faz continuamente. Surgiu então o termo letramento. (p.1)

O processo de alfabetização deve ultrapassar a codificação e decodificação da língua escrita, e dar importância para o desenvolvimento das capacidades de uso e funções da escrita, ou seja, saber fazer uso da língua escrita na sociedade em que se está inserido. Envolve também a maneira de despertar o interesse das crianças para a descoberta de seus significados e conceitos, que vão influenciar a sua vivência futura com a educação.

Compreendemos assim, que o professor tem papel fundamental na aprendizagem da leitura e escrita, e que o mesmo, deve ter claro que a alfabetização não é um processo natural, tão pouco uma

mera reprodução de conceitos, é um processo complexo que demanda um ensino que oriente e crie a possibilidade de reflexão, visando fornecer subsídios para o uso cotidiano da língua escrita. Como afirma Soares (2019):

> [...] a aprendizagem da escrita não é um processo natural, como é a aquisição da fala: a fala é inata, é um instinto; sendo inata, instintiva, é naturalmente adquirida, bastando para isso que a criança esteja imersa em ambiente em que ouve e fala a língua materna. A escrita ao contrário, é uma invenção cultural, a construção de uma visualização da fala, não um instinto. (p. 45).

Diferentemente da fala o ensino da leitura e da escrita precisa ser ensinado, tendo a necessidade de o professor fazer uso de ferramentas e técnicas adequadas, métodos de alfabetização, recursos pedagógicos, intencionalidade e objetivos ao ensinar. Desta forma, apresentamos o lúdico como uma ferramenta positiva no processo de alfabetização.

A relação entre o lúdico e a alfabetização

O lúdico nem sempre se fez presente no âmbito educacional, surge a partir de ideais do período renascentistas[5] e, no Brasil a partir do Movimento da Escola Nova, na segunda metade do século XX. Ganhando força com os ideais da educação infantil, tendo se efetivado como algo importante no âmbito educacional no século XXI. Como expressa Horn (2011):

> No século XXI, avanços na área da sociologia, da antropologia e da psicologia infantil, bem como as pesquisas sobre a infância, apontam para a importância do jogar e brincar para as crianças e do significado de sua utilização na educação. (p. 11).

O lúdico gera apresso pelo aprender na criança. Muitos professores percebem diferenças nas crianças quando ela está na sala de aula realizando uma atividade sentada no seu lugar ou, quando está brincando de faz de conta no mesmo ambiente. Essa diferença pode ser mais perceptível quando sai do ambiente de sala e vai para o pátio, parquinho ou ginásio da escola, crianças extremamente tímidas se transformam em comunicadores natos, crianças inquietas se tornam bons líderes nas brincadeiras.

Nesse sentido, trazemos o lúdico como aspecto fundamental para que esse momento seja qualitativo. Pois, a criança tem o brincar como ferramenta educacional, ou seja, um meio favorável à alfabetização, incorporada em sua vivência, aprendendo com o brinquedo e com a brincadeira como se

[5] Os primeiros relatos do lúdico com caráter educacional surgem no século XV, impulsionados pelas ideias renascentistas, na Europa.

socializar, e como vê o mundo ao seu redor, acontecendo de forma integrada ao desenvolvimento da criança.

No início do processo de alfabetização, enfatizamos que o professor deve partir do que a criança já conhece, para depois ampliar seu conhecimento, como cita Vygotsky (2009, p. 399) "a palavra lembra seu significado da mesma forma que o casaco de um homem conhecido lembra esse homem". Entendendo que a criança desde sempre se ouve e compreende nossa forma de falar, mostrando que a palavra é um fenômeno do pensamento e que quando a palavra tem um significado para a criança, ela vai aprender e expandir seu conceito sobre ela.

Durante a educação infantil o aprendizado estava focado no brincar, já no processo de alfabetização, são perceptíveis situações em que ocorre a separação entre o brincar e o processo de ensino e aprendizagem. É muito importante que o professor tenha clareza que a escrita é a última fase desse processo, antes de codificar as letras a criança precisa brincar, ter consciência corporal, desenvolver a coordenação motora fina e grossa, amassar, recortar. Assim, Horn (2011) enfatiza o uso inadequado do lúdico como uma ferramenta potencializadora do processo de ensino e aprendizagem:

> Apesar de os professores afirmarem a importância da ludicidade, o tempo que destinam para ele, em suas rotinas de sala de aula, bem como os materiais que disponibilizam são muito restritos. Parece existir uma barreira entre o aprender e o brincar, pois o ato lúdico é relegado a segundo plano, dando lhe espaço de momento não produtivo, ou como recompensa a tarefa cumprida. (p. 59).

Fica evidente que os professores mesmo reconhecendo a importância do lúdico no processo educativo acabam por valorizar mais o ensino com ênfase nos conteúdos programáticos a serem vencidos em cada etapa do que o uso de jogos, brincadeiras, músicas, danças entre outras atividades para instigar o interesse do aluno pela aprendizagem.

O jogo e a brincadeira atraem os alunos em idade pré-escolar, sendo um recurso importante a ser usado pelo professor, para despertar o interesse pela aprendizagem. O professor, assim, pode aliar seus objetivos pedagógicos aos interesses dos alunos, utilizando o lúdico em suas atividades diárias, proporcionando um ambiente agradável e estimulado, de modo que o lúdico esteja presente e que se transforme em aprendizagem significativa. Para isso,

> Vários são os jogos que podem ser construídos utilizando os nomes próprios, como, por exemplo, bingo, jogo da memória, dominó, e que podem ser reconstruídos substituindo as letras, as imagens ou os números, respectivamente, pelo nome dos integrantes do grupo. (BRASIL, 1998, p. 38).

O professor precisa ter claro o papel do lúdico na aprendizagem, para usá-lo de forma correta e intencional na aula, aproximando a criança do universo do letramento de forma espontânea, tudo isso é viável quando já é previamente pensado e organizado a partir do planejamento do professor.

O planejamento é um momento importante nessa fase, pois o lúdico precisa estar em concordância com sua aula e seu objetivo pedagógico. Ele deve contribuir no acesso aos conhecimentos da criança, sendo usado de forma adequada para que a atividade alcance os objetivos previamente pensados.

Diante do que foi exposto, compreendemos ser necessário o uso do lúdico para impulsionar os saberes escolares, sem separar os jogos e brincadeiras dos momentos de aprendizagens, sendo assim, o lúdico deve ser compreendido como uma ferramenta pedagógica para otimizar o processo de aprendizagem, principalmente na alfabetização.

É importante refletir sobre a relação entre o brincar e a educação, no sentido de respeitar a idade dos alunos no processo contínuo de alfabetização em que as crianças se encontram. De acordo com Vygotsky (2009):

> Esse processo de desenvolvimento dos conceitos ou significados das palavras requer o desenvolvimento de toda uma série de funções como a atenção arbitrária, a memória lógica, a arbitrária, a memória lógica, a abstração, a comparação e a discriminação, e todos esses processos sumamente complexos ao podem ser simplesmente memorizados, simplesmente assimilados. (p. 246).

Nesse sentido, para o autor a criança precisa estar cognitivamente preparada para aprender, e, a ludicidade consegue aproximar esse momento do desenvolvimento cognitivo que não é linear. Dessa maneira as atividades lúdicas podem facilitar esse processo, inserindo atividades direcionadas através de jogos e brincadeiras, para que a criança se interesse em participar das atividades.

O lúdico como estratégia de ensino e aprendizagem, quando pensado de forma intencional e articulada tem um papel importante na escola. Quando falamos sobre alfabetização, por exemplo, ela pode durante os jogos e brincadeiras aumentar o vocabulário da criança, desenvolver no processo de regras e jogos atividades cognitivas de relacionamento, bem como significação dos sons e letras que aumenta a compreensão da criança sobre nossa língua e como ela é utilizada socialmente. Proporcionando assim, atividades que não sejam maçantes e desinteressantes, mas que ganham um novo significado a partir de jogos e brincadeiras.

Como esta é uma atividade direcionada, precisa-se constar no planejamento do professor, além dos objetivos e conhecimentos que serão trabalhados durante as atividades. Portanto, a ludicidade deve ser utilizada como uma ferramenta pedagógica, possibilitando a realização das finalidades educativas. Por meio dessa prática, professor e alunos interagem através de uma aprendizagem agradável, levando

a uma ação eficaz à medida que o professor faz uso dessa ferramenta com intencionalidade. Lembrando, deve-se estar explicito no seu planejamento, para assim, alcançar as metas de aprendizagem.

Considerações finais

Com esse trabalho procuramos esclarecer a importância do lúdico na alfabetização. Aprofundando a temática dos conceitos centrais que são a alfabetização e letramento, mostrando sua importância e como esse momento é valioso e precisa ser planejado com cuidado e responsabilidade. Tratamos da alfabetização como momento de apropriação e desenvolvimento de procedimento e habilidades da nossa língua e o letramento enquanto o desenvolvimento social dessa habilidade, considerando que ambas devem ser apresentadas em conjunto, pois uma dependente da outra. Elas dão o significado do porquê aprender para a criança e, assim, o lúdico aparece para dinamizar esse processo, aproximar os conceitos da vivência da criança, é o aprender no brincar. Mostrando que, a alfabetização e a ludicidade, são coisas que podem e devem andar juntas, para formar crianças interessadas e entusiasmadas com o aprender e que sintam alegria em descobrir novos saberes.

Esse processo de pesquisa para a escrita desse artigo, foi muito valioso, aprofundamos nossos conhecimentos sobre a alfabetização. Entendendo que a pesquisa também é parte fundamental do processo educacional que passamos na universidade, principalmente nesse momento que por conta da pandemia, não podemos estar presentes na escola. É importante não deixar de olhar para o ensino e ver nele um espaço em que a pesquisa e o conhecimento precisam estar presentes constantemente em nosso cotidiano. Aprender é implícito na prática pedagógica.

O lúdico precisa ser usado nos anos iniciais do ensino fundamental e na educação infantil para aproximar os conceitos complexos à vivência da criança, pois assim a aprendizagem acontece de forma mais significativa e interativa.

Concluímos assim, que nosso estudo sobre os temas centrais do artigo são de extrema importância para a educação, pois fomentam discussões que estão continuamente presentes no âmbito educacional, mas inesgotáveis dadas sua importância, ficando aberto para novas propostas de pesquisas.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998. 3v.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. Mini Aurélio: o dicionário de Língua Portuguesa. 8. ed. Curitiba: Positivo, 2010.

HORN, Cláudia Inês. SILVA, Jaqueline Silva da. POTHIN, Juliana. **Brincar e jogar:** atividades com materiais de baixo custo. 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 2011.

SOARES, Magda. **Alfabetização:** a questão dos métodos**.** São Paulo: Contexto, 2019.

_____. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. Universidade Federal de Minas Gerais, Centro de alfabetização, leitura e escrita. **Revista Brasileira de Educação**, 2004.

_____. O que é Letramento? E O que é Letramento e Alfabetização. **Letramento: um tema em três gêneros.** Autêntica: Belo Horizonte, 2001.

_____. **Alfaletrar:** toda criança pode aprender a ler e a escrever. São Paulo: Contexto, 2020.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **A construção do pensamento e da linguagem**: Tradução Paulo Bezerra. 2. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2009.

_____. **A formação social da mente:** a formação dos processos psicológicos superiores. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

CONTRADIÇÕES DA OFERTA DE ENSINO NO ESTADO DO PARANÁ DURANTE A PANDEMIA DO COVID-19. EXPERIÊNCIAS DE UM RESIDENTE PEDAGÓGICO

Marcos Antonio Folador[1]

Eixo Temático: Escola, formação de professores e práticas pedagógicas

Palavras-chave: residência pedagógica; geografia; Paraná; ensino; covid-19.

O Programa Residência Pedagógica (RP) é um programa financiado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), que busca qualificar e aproximar a realidade da rede básica com a formação universitária, estreitando laços de aprendizado, conhecimento, experiências e práticas docentes dos licenciandos com o campo de atuação. O RP da UNIOESTE – Universidade Estadual do Oeste do Paraná, subprojeto do Campus de Francisco Beltrão, do curso de Geografia Licenciatura, é composto por três docentes orientadores (da universidade), três professores da rede básica (intitulados de preceptores) de três escolas estaduais do município e por 30 acadêmicos. Organizados em três subgrupos, com 1 orientador, 1 professor preceptor e 10 acadêmicos. As experiências aqui tratadas ocorreram através da participação no Colégio Estadual Mário de Andrade, sendo uma das três instituições de ensino participantes do programa.

O RP é voltado para acadêmicos do 3º e 4º ano da graduação, ou seja, que tenham cursado o mínimo de 50% do curso. Dos 30 acadêmicos, 24 são bolsistas remunerados que recebem a quantia de R$ 400,00 (quatrocentos reais) mensais, e 6 são bolsistas voluntários. Dentre os requisitos para ingressar no programa, os acadêmicos deveriam ter disponibilidade de horário para cumprir 32 horas mensais nas atividades do mesmo.

Inicialmente o programa foi regulamentado por meio da Portaria nº 259, de 17 dezembro de 2019- CAPES[2], para tanto, apenas em 24 de julho de 2020, através do edital Edital Nº 044/2020-Residência Pedagógica/Prograd[3], que a UNIOESTE, iniciou o processo de seleção de bolsistas.

[1] Acadêmico do curso de Geografia Licenciatura da UNIOESTE/Universidade Estadual do Oeste do Paraná. marcos.a.folador@gmail.com.
[2]Disponível em https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-259-de-17-dezembro-de-2019-234332362. Acesso em: 20 ago. 2021.
[3]Disponível em https://www.unioeste.br/portal/arq/files/diretoriaDeAssuntosAcademicos/Edital_n_044-2020-PROGRAD_-_Selecao_Residencia_Pedagogica.pdf. Acesso em: 15 ago. 2021.

Considerando todo o período da pandemia do COVID-19, que atingiu o Brasil ainda no primeiro trimestre do ano de 2020, toda a articulação e inserção do RP, se estabeleceu de forma gradativa e lentamente.

Destarte, no dia 15 de outubro de 2020, realizou-se a abertura oficial do programa na UNIOESTE, sendo que esta, conta com 9 subprojetos, distribuídos em 4 dos 5 campus da instituição[4]. A partir desta data, articularam-se cada subprojeto com sua realidade local, com atividades próprias, mas em consonância com o projeto institucional da Universidade.

O RP iniciou-se durante um período excepcional, diante de uma pandemia, que afetou diretamente toda a sociedade e consequentemente as relações educacionais, em todos os níveis da educação básica a educação universitária. No estado do Paraná através do Decreto Nº 4320 de 23 de março 2020 (PARANÁ,2020), as aulas foram suspensas

> Art. 8º As aulas presenciais em escolas estaduais públicas e privadas, inclusive nas entidades conveniadas com o Estado do Paraná, e em universidades públicas ficam suspensas a partir de 20 de março de 2020. (PARANÁ, 2020).

A partir da suspensão de atividades presenciais nas escolas, o governo estadual através da Secretaria de Educação e Esporte do estado do Paraná (SEED), iniciou uma série de medidas e implementações de estratégias para garantir a oferta de ensino aos estudantes durante o período pandêmico, que foram sendo atropeladas por relações de uma administração escolar, que apenas repassava aos Núcleos Regionais de Educação, e este apenas informava as instituições de ensino de como proceder.

O Colégio Estadual Mário de Andrade, campo de articulação para realização desta experiência, possui cerca de 1.598 matrículas segundo o site da SEED[5], divididos entre a modalidade de ensino fundamental, médio regular, educação profissional integrada e educação profissional integrada subsequente. O Colégio possui estudantes oriundos de todos os bairros do município, comunidades do espaço rural e até de outros municípios que buscam a formação técnica integrada. Vale ressaltar que o colégio é uma das instituições de referência no município, obtendo no IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica) de 2019, para os anos finais do Ensino Fundamental

[4]A UNIOESTE conta com 5 campus, considerando que o programa é destinado a licenciaturas, foram aceites os subprojetos dos cursos do campus de Francisco Beltrão – Geografia e Pedagogia; Cascavel – Língua Português/Espanhola e Pedagogia; Marechal Cândido Rondon – Educação Física, História e Língua Portuguesa/Espanhola e o campus de Toledo os cursos de Filosofia e Sociologia. Não houve subprojeto aprovado do campus de Foz do Iguaçu.

[5]Disponível em: http://www.consultaescolas.pr.gov.br/consultaescolasjava/pages/paginas/ensinoEscola/consultasEnsino.jsf?windowId=3f6. Acesso em: 20 ago. 2021.

II, nota 6,1, para o Ensino Médio nota 5,0, sendo reconhecida como uma das melhores instituições do estado.[6]

Todas as atividades desenvolvidas no RP, aconteceram de forma remota, devido ao contexto pandêmico já mencionado, através de reuniões, leituras, apresentações e debates entre os participantes, concomitantemente ao acompanhamento online da professora preceptora nas turmas em que ela ministrava aulas.

Através da SEED, as aulas para os estudantes da rede básica do estado do Paraná foram ofertadas ainda em 2020, através do Programa "Aula Paraná". A Secretaria de educação do estado, através de um determinado grupo de professores de Curitiba, elaborava vídeo aulas diárias de todas as disciplinas, sendo disponibilizados através do youtube e de um canal da televisão, assim os alunos deveriam acompanhar as aulas gravadas, que contemplavam os conteúdos propostos na grade curricular do estado do Paraná, através do Currículo da Rede Estadual Paranaense (CREP) e da Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Segundo Portelinha *et al* (2021, p. 22) "O estado disponibilizou aos professores e alunos o acesso às atividades via aplicativo Aula Paraná, sala de aula virtual Google Classroom e Google Forms, vincula-dos ao e-mail @escola". Assim os estudantes deveriam assistir as aulas e responder atividades via Classroom. Estudantes que não tinham nenhum acesso ou disponibilidade a ferramentas digitais, como celular, tablet, notebook, computador, wifi entre outros, deveriam retirar na escola material impresso, no qual, os professores elaboravam conteúdos e atividades, assim os estudantes deveriam responder e entregar na semana seguinte.

É necessário destacar, que as vídeo aulas, eram padronizadas para todos os estudantes do estado, sem nenhum diálogo com a realidade múltipla destes, muito menos contemplando as diversas formas de aprendizagem, aulas que entendemos como uma abordagem vinculada a que Paulo Freire categoriza como "educação bancária", através de uma narração de conteúdo, sem uma troca dialética de conhecimentos.

> A narração, de que o educador é o sujeito, conduz os educandos à memorização mecânica do conteúdo narrado. Mais ainda, a narração os transforma em "vasilhas", em recipientes a serem "enchidos" pelo educador. (FREIRE, 2016. p. 80).

As aulas adotadas dentro de tal modelo, representaram um "faz de conta", no qual os estudantes eram emergidos através das aulas, sem nexo algum com sua realidade vivida, sem diálogo algum com

[6] O Colégio Estadual Mário de Andrade foi reconhecido neste ano, como "Escola Diamante", homenagem feita pela SEED, as escolas que obtiveram um elevado índice no último IDEB de 2019, em comparação ao IDEB de 2017. Disponível em https://www.educacao.pr.gov.br/Noticia/Escolas-estaduais-com-melhor-desempenho-no-Ideb-sao-homenageadas e através do facebook https://www.facebook.com/nrefb. Acesso em: 23 ago. 2021.

professores e colegas, sendo meros receptáculos. Os conhecimentos eram depositados, como mero processo de "transmissão do conhecimento", no qual os professores gravavam as aulas e detinham todo conhecimento, apenas repassando aos estudantes, algo pronto, memorizado, sem questionamento ou criticidade.

Destarte, após o ano letivo de 2020, repleto de angústias, inseguranças, aflições, triplas jornadas de trabalho, sobrecarga para tentar contemplar as múltiplas realidades dos estudantes e sem a estrutura necessária, que deveria ser proporcionada pelo Estado, os professores findaram tal processo. No entanto, no início do ano letivo de 2021, novas resoluções nortearam a estrutura educacional paranaense, concomitantemente a luta para garantir que os profissionais da educação fossem considerados grupo prioritário e recebessem a vacina.

O ano letivo de 2021, iniciou com a obrigatoriedade de aulas através do *Google Meet*, ou seja, aulas síncronas entre professores e estudantes, continuando com envio de atividades impressas a estudantes sem estrutura de acesso. No entanto, mais uma vez a imposição de medidas pelo governo do estado se alastrou. Primeiramente através de resoluções que obrigavam os docentes a ficarem todo o tempo de aula com a ferramenta ligada, sendo que caso não cumprissem os mínimos 40 minutos (ou o tempo respectivo em cada unidade escolar), levavam faltas, e tiveram que justificar a direção escolar, tal processo era monitorado por meio de um aplicativo na plataforma utilizada, corroborando com o controle do estado, no entanto devido a problemas técnicos, de acesso, de internet, de organização, inúmeros professores levavam falta por cumprirem por exemplo 39 minutos, ou menos. Sendo necessário enfatizarmos que o Estado não deu suporte algum para os professores, estes, tiveram que investir em equipamentos, ferramentas, internet, luz, para ministrar aulas, tão pouco o Estado foi rápido na capacitação destes profissionais, de início os professores foram se ajudando, compartilhando experiências para dar conta de tantas demandas online.

A educação paranaense no período pandêmico, especialmente durante o ano de 2020 e o primeiro semestre de 2021, se tornou relapsa frente às demandas dos sujeitos que fazem parte do processo educacional, os estudantes. Tais sujeitos não receberam nenhum suporte tecnológico, econômico ou de formação, para capacitação com as novas plataformas. O ensino na rede básica de educação, a partir da nossa experiência, acabou ferindo o Artigo 205 da Constituição Federal do Brasil, sendo que

> A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1998).

O governo do estado, através da Secretaria de Educação e Esporte, não se ateve a realidade dos estudantes, as contradições sociais, econômicas, culturais, estruturais, da falta de acesso a falta de espaços para garantir uma educação pública, gratuita e de qualidade, apenas se debruçou em elaborar um formato excludente de ensino, que segregou ainda mais estudantes, entre os que tinham o privilégio de ter uma estrutura em suas casas, e aqueles que não tinham nem a possibilidade de estar inseridos no processo educacional, por negligência do Estado.

Atualmente as atividades de ensino da rede básica do Paraná se encontram de forma híbrida, no qual ocorre o revezamento de alunos que assistem às aulas de forma presencial e outros de forma remota. Destarte, novos desafios se espacializaram, pois os professores ainda estão passando por um momento de adaptação e "recuperação" simultânea, buscando compreender quais os conteúdos que foram apropriados pelos sujeitos estudantes, diante da oferta até então apenas remota, além de uma nova articulação entre o formato hibrido, sendo necessário contemplar o diálogo entre aqueles que estão presencialmente e aqueles que participam de casa, e ainda em busca de alunos que se evadiram do espaço escolar durante o ano de 2020 e 2021.

Considerações finais

A partir das experiências vivenciadas no Programa Residência Pedagógica, durante os anos letivos de 2020 e 2021, da rede básica de educação do estado do Paraná, pudemos perceber as contradições da oferta do ensino proposto pelo governo do estado. Tal processo se deu de forma atropelada, sem diálogo com a base dos profissionais da educação e estudantes, corroborando ainda mais para uma desigualdade que se estende não somente a nível econômico, social, mas sim, educacional.

Primeiramente os professores não tiveram amparo para iniciar de forma online, sem tempo de adaptação, sem capacitação inicial para inúmeras plataformas que antes não faziam parte da realidade escolar, muitos sem estrutura técnica adequada para ofertarem aulas com o mínimo de qualidade (internet, computador etc), com suas vidas sendo atropeladas por uma oferta que extrapolava a carga horária de contrato, com professores que adoeceram devido à sobrecarga de trabalho, não tendo subsídios algum para a realização deste. (PORTELINHA et al., 2021).

Estudantes sem estrutura alguma para aulas online, sem espaço adequado para estudar, sem equipamentos que garantissem uma participação mínima nas aulas, e ainda, sobrevivendo uma pandemia mundial, na qual, todos os dias, a morte "batia as suas portas", com pessoas próximas falecendo por conta da corona vírus, sem contar nas diversas realidades em que os próprios estudantes precisaram trabalhar, pois os pais foram demitidos, necessitando somar na renda familiar.

Não obstante, uma formação que não garantiu de fato uma aproximação dialética e dialógica para apropriação do conhecimento. A mera transmissão de conteúdos durante o "Programa Aula Paraná", foi refletida nos primeiros momentos de volta para a sala de forma híbrida, na qual, os professores precisaram retomar tudo o que foi trabalhado, pois na grande maioria, os conteúdos não fizeram sentido alguns aqueles sujeitos.

Portanto, tais processos só foram possibilitados de analise, perante essa articulação enquanto residente pedagógico, vivenciando a experiência escolar e seus conflitos, analisada a partir do conhecimento científico e de discussões dentro da universidade. Destarte, ainda sentiremos enquanto professores, nos próximos anos, a defasagem educacional que teremos, frente a medidas tomadas no período pandêmico, apesar de ser um período novo, os governantes deveriam trabalhar, subsidiar, proporcionar uma estrutura educacional para a formação dos sujeitos estudantes, no que compete o conhecimento, a prática cidadã e a formação humana, no entanto, não foi o que observamos.

Referências

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Presidência da República, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 20 ago. 2021.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 62. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016.

PORTELINHA, Ângela Maria Silveira et al. **As (in)certezas do trabalho docente na pandemia**. Uberlândia: Navegando Publicações, 2021. E-book. 60 p. DOI 10.29388/978-65-86678-69-7. Disponível em: https://www.editoranavegando.com/trabalho-docente-na-pandemia?fbclid=IwAR2CJARxcv71LHAfOwpXDQ_bRh4sEPGq4HUN9_Nx6w4wCeaaezx5a_tvjD. Acesso em: 20 ago. 2021.

EXPERIÊNCIAS NO PROGRAMA DE RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA EM UM CONTEXTO PANDÊMICO

Fabiane Zanini dos Santos[1]

Eixo Temático: Escola, formação de professores e práticas pedagógicas.

Palavras-chave: residência pedagógica; educação; ensino remoto; geografia.

Esse relato de experiência destina-se a contar e materializar as experiências vivenciadas em tempos de pandemia, no Programa de Residência Pedagógica em Geografia da Universidade Estadual do Oeste do Paraná – *Campus* de Francisco Beltrão, realizado no Colégio Estadual Mario de Andrade, com a supervisão da professora efetiva da escola Ione Modanese e orientação do professor da universidade Luiz Carlos Flávio.

O programa de residência pedagógica consiste na inserção, acompanhamento e elaboração de atividades de acadêmicos de licenciatura na rede básica de ensino, e é uma das ações que integram a Política Nacional de Formação de Professores (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO 2020). Tendo como objetivo aperfeiçoar e fortalecer a formação de professores.

O grupo de residentes em geografia de Francisco Beltrão é composto por 30 acadêmicos, 3 professores receptores da escola de rede básica e 3 professores orientadores da universidade, são três as escolas receptoras, sendo elas: Colégio Estadual Mario de Andrade; Colégio Estadual Eduardo Virmond Suplicy e o Colégio Estadual Cívico Militar Beatriz Beavatti, portanto o grande grupo dividiu-se em três grupos menores.

No início do programa realizamos a primeira e única visita a escola, para inserção na plataforma do @Paraná, que é a plataforma na qual as aulas se realizaram neste período no estado do Paraná. Neste dia aproveitamos para conhecer o espaço escolar e como estava funcionando o atendimento e todo o sistema do ensino remoto na escola, claro que tomando todos os cuidados para diminuir os riscos de contágio da COVID-19.

[1] UNIOESTE – FB, fabizanini36@hotmail.com.

Foto 1: Grupo Mario de Andrade na escola.

Fonte: Arquivo pessoal de Lilian Vial

Na visita podemos observar alguns aspectos da escola, ela fica localizada no bairro Luther King na cidade de Francisco Beltrão. O Colégio atende alunos oriundos do centro da cidade, de bairros próximos, da zona rural e até de outros municípios. Possui desde o sexto ano do ensino fundamental até o terceiro ano do ensino médio, cursos profissionalizantes, técnicos e formação de professores, possui uma boa estrutura, com laboratórios, quadra poliesportiva, piscina de natação (desativada), salas com ar-condicionado, área de recreação, paredes decoradas com arte, grafite e várias plantas.

O Colégio Estadual Mario de Andrade possui a concepção da pedagogia histórico critica, segundo o Projeto Político Pedagógico da escola, esta é a concepção pedagógica que mais se adequa a realidade dos estudantes, pois segundo Saviani (1992) essa é uma concepção que parte da visão caótica de um todo e por meio de análises e reflexões essa visão de um todo torna-se mais clara.

> Tendo em vista análises dos dados sobre a realidade dos alunos, família, professores e as Diretrizes Curriculares Estaduais, optamos pela Pedagogia Histórico-Crítica, por entender que esta metodologia objetiva resgatar a importância da escola e reorganizar o processo educativo, enfatizando o saber sistematizado, a partir do qual se define a especificidade do saber escolar e também porque traz elementos que permitem a compreensão sobre a importância e função social da educação. (PPP Mario de Andrade, 2011).

O Colégio também possui uma gestão democrático-participativa, onde os sujeitos da comunidade escolar, sendo eles: pais, estudantes maiores de 16 anos, funcionários, professores e equipe pedagógica, participam ativamente escolhendo por meio de eleições o seu representante na direção.

No início do programa, em outubro de 2020, o cronograma de atividade ainda era muito incerto, pois não sabíamos como seria o ano letivo. A princípio as aulas eram realizadas da seguinte forma: aulas a distância pelo Aula Paraná, com um único professor por disciplina para todo o estado e atividades no formulário google e @escola, para os estudantes que não possuíam condições tecnológicas existia a opção de atividades impressas elaboradas e corrigidas pela professora da escola.

Nesse período ainda estávamos apenas observando como estava sendo esse sistema de ensino, assistindo as aulas e analisando as atividades. Aproveitamos também esse momento em especial para realizarmos leituras complementares.

Com o início do ano letivo em 2021, novas medidas foram tomadas para a educação, agora as aulas seriam remotas, ou seja, em tempo real, via google meet com o professor da escola, para os alunos que não possuíam condições tecnológicas a opção das atividades impressas continuou.

Neste contexto a nossa inserção nas aulas ficou um pouco mais fácil, pois poderíamos participar dos meets, contribuir com a professora e até mesmo montarmos planos de aula e pô-los em prática. Porém ao mesmo tempo que esse formato era melhor que o anterior, ainda era muito falho.

Os estudantes raramente ligavam suas câmeras e havia muitas salas com pouca participação. No formato remoto a interação é mínima, a professora precisa sempre fazer perguntas e chamar os estudantes para que respondam. Torna-se difícil conhecer a realidade deles e suas dificuldades, o debate fica vazio na maioria das vezes. Porém os pontos positivos comparado com o ensino à distância, era que cada professor preparava sua aula e a ministrava para a turma, possibilitando assim uma certa aproximação, que ainda era muito artificial.

Nas intervenções que aconteceram sentia como se estivesse dando aula para uma tela apenas, como se estivesse “fingindo”, o preparo das aulas é diferenciado também, uma vez que é necessário contar com recursos que chamem a atenção dos estudantes, uma vez que estes estão em frente a uma tela com acesso a tudo por meio da internet, e muitas das coisas são muito mais “interessantes” que as aulas.

Portanto utilizar a internet como recurso didático para atividades de pesquisas guiadas é um ponto positivo também para o ensino remoto, porém uma atividade assim, deve ser muito bem planejado para que não se torne mais uma atividade sem sentido de “copiar e colar”.

Assim como na sala de aula, o ensino remoto pode também ser emancipador, uma vez que feito com seriedade, ele pode e deve cumprir o seu papel educativo. Esse momento histórico que estamos vivendo tem nos mostrado com a tecnologia pode ser usada dentro da sala de aula, para benefícios ao processo educativo.

Porém tanto no formato remoto quanto no formato presencial devemos nos atentar ao compromisso social da educação e do compromisso do educador para construir uma educação crítica e emancipadora, precisamos sempre estarmos atentos para não rendermos a educação bancária.

> Em verdade, não seria possível à educação problematizadora, que rompe com os esquemas verticais característicos da educação bancária, realizar-se como prática da liberdade, sem superar a contradição entre o educador e os educandos. Como também não lhe seria possível fazê-lo fora do diálogo. É através deste que se opera a superação de que resulta um termo novo: não mais educador do educando do educador, mas educador-educando com educando-educador. Desta maneira, o educador já não é o que apenas educa, mas o que, enquanto educa, é educado, em diálogo com o educando que, ao ser educado, também educa. Ambos, assim, se tornam sujeitos do processo em que crescem juntos e em que os "argumentos de autoridade" já não valem. (FREIRE, 1996, p. 39).

Para Freire, a educação se faz em conjunto, enquanto o educador educa, ele também é educado, ao ensinar também aprendemos. E é assim que deve ser feito também no ensino remoto, uma educação dialogada dando o máximo para se aproximar do outro sujeito.

Porém esse formato de ensino foi imposto de uma forma como apenas para "tapar o buraco" em nosso contexto, uma vez que o estado precisava retomar as atividades nas escolas gradualmente. Não sendo assim uma alternativa discutida com a comunidade escolar, os professores nem mesmo receberam capacitação adequada para pensar essas aulas.

Após as férias do ano letivo, uma mudança brusca foi tomada, o ensino que era remoto agora passaria a ser híbrido, ou seja, metade dos alunos em sala e a outra metade em casa. Mais uma vez o estado impõe para que as escolas voltem as suas atividades, uma vez que os professores já estavam vacinados.

> Ensino híbrido é qualquer programa educacional formal no qual um estudante aprende, pelo menos em parte, por meio do ensino on-line, com algum elemento de controle dos estudantes sobre o tempo, o lugar, o caminho e/ou ritmo. (HORN; STAKER, 2015, p. 34)

No começo a adequação com o ensino híbrido foi bem complicada, a professora precisava lidar com os estudantes da sala de aula e os de casa por meio do computador que transmitia sua aula. Muitos obstáculos foram encontrados, entre eles o principal as condições tecnológicas da escola, a internet instável contribuía para que em muitas ocasiões os estudantes que estavam em casa perdessem a aula.

Com a retomada desses estudantes para a escola a professora fez também a retomada de todo o conteúdo, pois a maioria destes eram estudantes que não tiveram acesso as aulas-online. Nossa inserção em sala ficou muito mais dificultosa, pois não havíamos ainda recebido a vacinação e não estávamos autorizados a estar em sala presencial. Portanto dessa forma nossa participação enquanto

residentes se resumiu a acompanhar as aulas, contribuir com alguns conteúdos e em momentos que a internet da escola estava instável e a professora ficava off-line continuávamos o conteúdo com os estudantes que estavam no modo remoto.

Por mais uma vez vimos o estado e a secretaria de educação impondo um modelo de ensino para a escola e os professores sendo obrigados a se adaptarem sem capacitação prévia, tanto tecnológica quanto teórica sobre como utilizar o ensino híbrido de uma melhor forma ou até mesmo metodologias.

Considerações finais

Ao participar do programa de residência pedagógica neste momento de pandemia, pude perceber nitidamente o descaso que existe para com a educação e consequentemente com a profissão dos professores. Pois a todo momento os professores eram obrigados a fazer o que era decidido por pessoas que estavam fora das escolas, a sobrecarga de trabalho era nítida também, assim como muitas coisas interferiam no objetivo crítico da educação.

Muito se fala hoje, que o ensino híbrido é algo que chegou para ficar, e sim esse pode ser um grande aliado para os professores e para os alunos, pois possibilita o acesso a pesquisa e pode melhorar a qualidade das aulas, porém, é necessário que os professores recebam também capacitação para trabalhar com esse, pois nem mesmo na graduação de licenciatura aprendemos sobre essas metodologias.

Também ficou claro o papel social do professor, como trazia Paulo Freire o verbo esperançar, é necessário que tenhamos esperança na educação, esperança nos sujeitos e esperança em dias melhores, para que possamos realizar o nosso trabalho de forma crítica e responsável, sendo ele online ou presencial, indo contra a educação bancária que tem sido imposta nas escolas.

Referências

PROGRAMA DE RESIDÊNCIA PEDAGOGICA. **Ministério da Educação**, 2020. Disponível em: https://www.gov.br/capes/pt-br/acesso-a-informacao/acoes-e-programas/educacao-basica/programa-residencia-pedagogica. Acesso em: 20 ago. 2021.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. São Paulo: Autores Associados, 1992.

PEDAGÓGICO, PROJETO POLÍTICO. **COLÉGIO ESTADUAL MÁRIO DE ANDRADE**. 2011. Disponível em: http://www.fnbmarioandrade.seed.pr.gov.br. Acesso em: 14 abr. 2021.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido.** 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

HORN, Michel B.; STAKER, Hearther. **Blended**: usando a inovação disruptiva para aprimorar a educação. Porto Alegre: Penso. 2015.

PARTICIPAÇÃO DO PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA EM TEMPOS DE PANDEMIA

Denise Hobold Soares[1]

Eixo Temático: Escola, formação de professores e práticas pedagógicas.

Palavras-chave: ensino; pandemia; programa de ensino; geografia.

Durante os anos de 2020 e 2021, o mundo viveu anos atípicos. Uma pandemia que trouxe muitas mortes e dificuldades para que os alunos de todos os lugares pudessem continuar a estudar, pois o ambiente escolar não era mais seguro para ficar. O isolamento social se fez necessário por parte dos alunos, professores e membros do espaço escolar. Com isso, várias instituições de ensino optaram em realizar o Ensino Remoto com aulas virtuais, aulas gravadas, com o objetivo de diminuir a evasão escolar e os efeitos da falta de aula em salas de aula. Assim, nas aulas online fora da escola, é espaço em que alunos graduandos do curso de Geografia Licenciatura estão participando do programa Residência Pedagógica.

Este relato de experiência tem como objetivo apresentar a participação no programa de Residência Pedagógica do curso de graduação em Geografia Licenciatura da Universidade Estadual do Oeste do Paraná- UNIOESTE- campus de Francisco Beltrão. Com o objetivo de obter mais conhecimento e experiência durante a formação profissional como professora de Geografia, surgiu a oportunidade de participar do programa Residência Pedagógica, disponibilizado pela Unioeste.

O Programa Residência Pedagógica é uma ação da Política Nacional de Formação de Professores do Ministério da Educação (MEC), através da CAPES, cujo objetivo é a valorização das Licenciaturas, dentro da estrutura universitária, fortalecendo a convivência dos graduandos com o cotidiano do exercício da função docente. O Programa é financiado pela Coordenadoria de Aperfeiçoamento de Pessoal em Nível Superior (CAPES) e é composto por subprojetos afetos aos cursos de licenciatura, que compõem o Projeto Institucional. (PROGRAD, 2020).

O grupo de alunos do Residência Pedagógica é formado por 30 alunos, 3 professores da escola onde os alunos participam das aulas e 3 professores da Unioeste. São três grupos, cada grupo com 10 alunos e dois professores, distribuídos em 3 escolas estaduais de Francisco Beltrão-Paraná.

[1] Universidade Estadual do Oeste do Paraná. hoboldsoares@gmail.com.

A participação no programa é semanal, sendo 10 horas em sala de aula, assistindo as aulas do professor regente, desenvolvendo atividades e novas metodologias para trabalhar o conteúdo, conversando com os alunos e compreendendo um pouco da realidade de cada pessoa.

Uma vez por semana, é realizado uma reunião com o professor orientador da universidade, a professora orientadora da escola e com os demais integrantes do programa do colégio Mário de Andrade. Essa reunião possui uma duração de duas horas, e durante esse tempo, conversamos sobre as experiências das participações das aulas, discutimos capítulos de livros que colaboram com a nossa formação e conhecimento, combinamos atividades a serem desenvolvidas e tiramos dúvidas para que as atividades sejam desenvolvidas corretamente.

Também, é realizado uma reunião, mensalmente, com a participação da coordenação do programa residência Pedagógica, e com outros alunos e professores que participam do programa, que desenvolvem as atividades em outras escolas estaduais do município. Nessa reunião, conversamos sobre as procedências do programa, as atividades a serem feitas em grupos e trocas de experiências entre os integrantes dos grupos.

No período de 5 meses, participei do programa acompanhando as aulas online pela plataforma digital *Google Classroom e Google Meet*, com alunos do Ensino Médio do Colégio Estadual Mário de Andrade, localizado em Francisco Beltrão/Paraná. As turmas eram do 1º ano do Ensino Médio normal, 1º ano Técnico em Administração e o curso Técnico em Formação de Docentes. Também participei das aulas das turmas do 2º ano em técnico em Administração.

A participação nas aulas foi de forma online nas turmas do Ensino Médio. Durante as aulas, participava nas atividades mais burocráticas, como fazer a lista de presença dos alunos e deixar os avisos no mural da plataforma *Google Classroom*, sobre o que foi trabalhado durante a aula, as atividades e tarefas e avisos sobre as avaliações a serem feitas. Participava nas correções das atividades, complementava com meu conhecimento sobre determinados assuntos e buscava por vídeos para compartilhar com os alunos.

A maioria dos alunos assistiam as aulas pelo celular, por isso, dificilmente ligavam as câmeras e o microfone. Participavam brevemente da aula quando era realizado perguntas mais direcionadas. Quando não ligavam o microfone, os alunos escreviam no chat opiniões e respostas das perguntas. Essa foi a maior dificuldade em participar como residente, pois como não víamos os alunos, não sabíamos se eles estavam aprendendo ou não. Em sala de aula, sabemos se os estudantes estão conseguindo aprender e compreender apenas pelas expressões do rosto e o olhar deles.

Porém, o resultado da aprendizagem era demonstrado na avaliação realizada pela professora regente da turma. Muitos pesquisadores defendem que o processo avaliativo deve ter várias formas e amplo para que o aluno consiga, mas diversas formas demonstrar o que ele aprendeu durante o processo

de ensino. (ZANON; FREITAS, 2007). Por ser aulas online, não foi possível desenvolver atividades práticas avaliativas. Dessa forma, O *Formulário Google* foi uma ferramenta digital muito importante para realização das avaliações, onde a professora regente organizava as questões sobre os conteúdos trabalhados, e os alunos recebiam o formulário pelo e-mail. Após responder as perguntas, bastava clicar em enviar e a professora recebia a avaliação respondida de cada aluno. Outra forma avaliativa era a participação dos alunos em responder questões como revisão do conteúdo, uma maneira em que o aluno participa da aula e aprende dialogando com colegas e o professor.

Durante a realização das atividades, desenvolvi um trabalho sobre os Solos de Francisco Beltrão, a pedido da professora regente, a qual estava trabalhando o conteúdo de Solos com os alunos dos 1º anos do Ensino Médio Normal, Formação de Docentes e Técnico em Administração. Nesse trabalho, busquei apresentar para os alunos de forma contextualizada as características dos Solos do município e várias imagens para que os alunos conseguissem associar o conteúdo com a parte prática. Seria muito interessante realizar um trabalho de campo para mostrar aos alunos os perfis de Solos que temos na nossa cidade, mas por conta do contexto pandêmico, não foi possível. Mesmo assim, tivemos um resultado positivo com a participação dos alunos do 1º ano do curso técnico de Formação de Docentes, os quais fizeram perguntas, tiraram suas dúvidas e participaram da aula.

A participação nesses programas disponibilizados pela Universidade, é importante para agregar na formação acadêmica dos estudantes. Nesse período em que estou participando do programa, aprendi que não são apenas alunos que estão ali, parcialmente obrigados a estudar. São pessoas, cada um com sua individualidade. Alguns conseguem falar e participar mais do que os outros nas aulas. Em conversas durante as aulas, os alunos contavam suas dificuldades, sonhos e persistências em que estavam passando. São adolescentes que precisam ter relações sociais, as quais ficaram escassas pela Covid-19.

Contudo, podemos concluir que a participação breve no Programa de Residência Pedagógica colaborou de forma muito significativa para minha formação acadêmica. Foi possível compreender que devemos sair do nosso espaço de conforto para buscar por resultados, pois, com aulas online, diferentes do que estávamos acostumados em sala de aula, fez os professores e alunos residentes a mudarem as formas de avaliação, buscar por outros métodos de atividades para que os alunos participassem e tivessem interesse durante as aulas.

Referências

ARRUDA, Eucídio Pereira. Educação remota emergencial: elementos para políticas públicas na educação brasileira em tempos de Covid-19. **Em Rede: Revista de Educação a Distância**, v. 7, n. 1,

2020, p. 257-275. Disponível em: https://www.aunirede.org.br/revista/index.php/emrede/article/view/621. Acesso em: 10 jul. 2020

MORAN, José. Metodologias ativas e modelos híbridos na educação. In: YAEGASHI, Solange Franci Raimundo et al. (orgs). **Novas tecnologias digitais**: reflexões sobre mediação, aprendizagem e desenvolvimento. Curitiba: CRV, 2017. p. 23-35.

ZANON, Dulcimieri. Aparecida Volante; FREITAS, Denise. A aula de ciências nas séries iniciais do ensino fundamental: ações que favorecem a sua aprendizagem. **Ciências & Cognição**, v.10, p. 93-103, 2007.

RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA EM TEMPOS DE PANDEMIA: EXPERIÊNCIAS VIVENCIADAS NESSE PERÍODO

Lilian Maria Silva Vial[1]

Eixo Temático: Escola, formação de professores e práticas pedagógicas.

Palavras-chave: ensino de geografia; residência pedagógica; aula remota.

Durante o ano de 2021 o Brasil e o mundo ainda sofrem com as consequências da pandemia de Covid-19 iniciada no ano anterior. O isolamento social necessário para conter o avanço da doença afastou milhares de alunos e professores da escola. Dessa maneira, várias instituições de ensino optaram por realizar o ensino remoto com aulas virtuais, a fim de minimizar os efeitos do afastamento da escola para a aprendizagem dos estudantes. É nesse cenário que o Residência Pedagógica do curso de Geografia – Licenciatura da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste) vem se desenvolvendo ao longo do ano.

O presente texto faz um breve relato das experiências vivenciadas nas turmas de oitavos anos e Ensino Médio do Colégio Estadual Mário de Andrade (CEMA) de Francisco Beltrão acompanhadas pela autora ao longo do primeiro semestre de 2021. A imersão deu-se, como já mencionado anteriormente, toda de maneira remota por conta da pandemia. Residentes, professora regente e alunos participavam de casa via plataforma *Google Classroom* e *Google Meet.* Cordeiro (2020) alerta para o fato da imensidade de desafios enfrentados nesse sistema remoto e da dificuldade de alguns alunos que não possuem equipamentos adequados como computador ou *tablets*, ou até mesmo o acesso à internet, para acompanhar as aulas. Tais adversidades estão presentes na realidade dos estudantes do CEMA, já que uma parcela dos alunos recebia atividades impressas por não ter condições de acompanhar as aulas virtuais. No entanto, como ainda afirma Cordeiro (2020, p.3) "o ensino remoto ainda é a melhor saída para minimizar o atraso no retorno às aulas presenciais". Contudo, são muitas as mudanças ocorridas para melhor se adaptar a esse modelo. Metodologias e didáticas precisam ser reinventadas, bem como a forma de avaliar.

Vial e Zarpellon (2019) defendem a importância de haver vários instrumentos avaliativos, a fim de realizar uma avaliação mais democrática. Para as autoras, é primordial encontrar uma harmonia entre os instrumentos para que se realize uma avaliação justa e que abranja as várias formas de

[1] Universidade Estadual do Oeste do Paraná – Campus Francisco Beltrão. E-mail: liliamvial@gmail.com

inteligência dos alunos (VIAL; ZARPELLON, 2019). Mas como é possível variar os instrumentos avaliativos nesse momento de aula remota? A partir da experiência vivenciada no Residência Pedagógica observa-se que a avaliação vem acontecendo em vários momentos. Além das provas no *Google Formulário*, são avaliados a participação na correção das atividades e alguns trabalhos feitos no caderno, como foi o caso das tabelas com características das cinco grandes regiões brasileiras, feitas nas turmas de Ensino Médio. Dessa maneira, apesar de não ser possível realizar o uso de vários instrumentos avaliativos nesse momento de aula remota, a professora regente vem buscando a pluralidade avaliativa, dando várias oportunidades para o aluno demonstrar o que aprendeu.

Durante o acompanhamento das aulas e em conversa com a professora regente tomamos conhecimento das novas metodologias utilizadas por ela. Mesmo tendo anos de experiência na docência, a aula virtual é algo totalmente novo e exige que novas abordagens do conteúdo sejam feitas. O desenvolvimento das aulas apresenta vários momentos pensados para não ficar muito cansativo, nem para o professor e nem para os alunos. Há períodos de explicação, de fazer perguntas e atividades diversas. Esse ajuste nas metodologias vai ao encontro ao que diz Cordeiro (2020, p.3) "[...] muitos educadores adaptaram suas aulas para recursos que pudessem ser utilizados em meios digitais e neste aspecto melhor se familiarizarem com a tecnologia para conseguir dar aulas a distância através do ensino remoto".

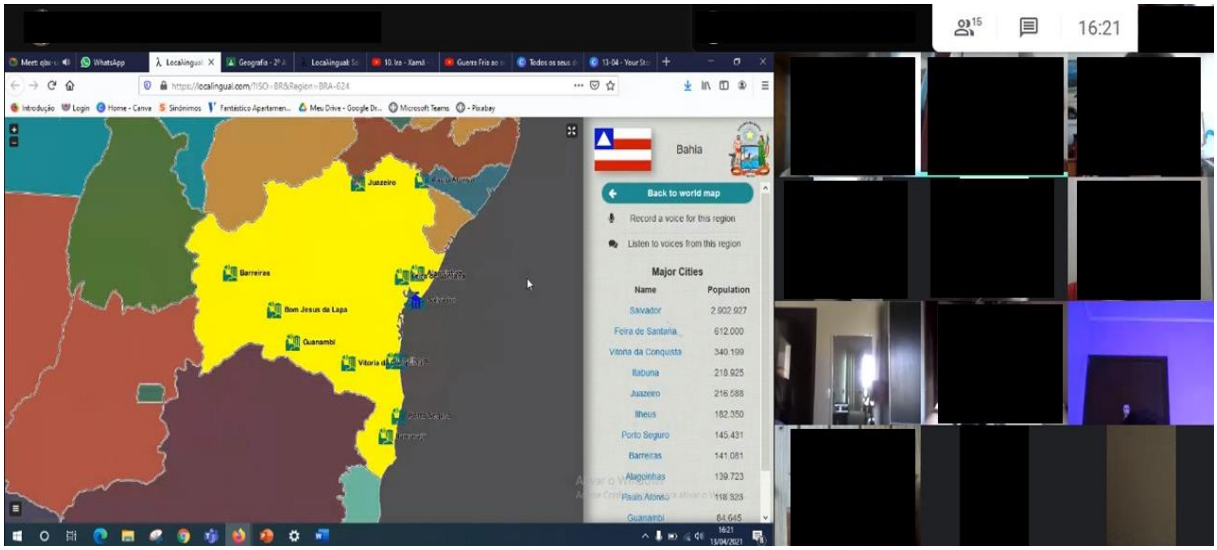
Dentre as novas abordagens, podemos citar um novo meio de realizar atividades, que conta agora com o auxílio da internet. Durante as aulas a professora direciona pequenas buscas a serem feitas na rede, sendo as informações obtidas compartilhadas a todos os alunos, a exemplo de uma atividade desenvolvida nos oitavos anos, quando o conteúdo era "As Características Gerais do Continente Americano" e cada aluno pesquisou informações de um país da América como localização, capital e pontos turísticos e em seguida apresentou aos demais. Pode-se perceber que, apesar da dificuldade que alguns apresentam, como microfone que não funciona, todos se esforçaram para desenvolver seu trabalho, tendo a atividade obtido grande êxito.

Nós residentes nos fazemos presentes em vários momentos, embora nossa participação seja limitada por esse contexto de afastamento do ambiente escolar. No desenrolar das aulas auxiliamos a professora regente com questões burocráticas como a chamada e preenchimento do mural do *Classroom*, mas também nas dinâmicas elaboradas, como auxílio nas atividades desenvolvidas (condução da correção, verificação das respostas), comentários sobre o conteúdo e elaboração de algumas atividades, como quando estudávamos o conteúdo "Caracterização do Espaço Geográfico Brasileiro" – onde foram vistos aspectos do nosso país, tanto físicos, como políticos e culturais, sendo possível fazer o uso do aplicativo *Localingual*. Neste aplicativo (disponível em: https://localingual.com/) é possível escutar os sotaques característicos de vários lugares do mundo. No

caso da experiência, vimos a diferenciação dos sotaques entre os estados brasileiros e mesmo de regiões distintas de uma mesma unidade da federação. O uso do aplicativo justifica-se pelo fato de o sotaque ser uma característica cultural presente no espaço geográfico.

Por se tratar de uma ferramenta tecnológica, o aplicativo apresenta-se como um interessante instrumento metodológico em tempos de aula virtual, pois como defendem Pereira et al (2012, s/p) "para uma geração que já nasceu submersa na tecnologia, fazer o uso dos recursos disponíveis pode ser mais produtivo e eficiente". Além disso, a necessidade de haver metodologias mais ativas, que chamem os alunos para participar, se faz mais evidente nesse momento de afastamento da escola, uma vez que prender a atenção dos estudantes torna-se um desafio, haja vista que o ambiente doméstico nem sempre é o mais adequado para estudar. A Imagem 1 ilustra a prática desenvolvida numa turma com o aplicativo *Localingual*.

Imagem 1: Aula com o uso do aplicativo *Localingual*.



Fonte: Arquivo pessoal da autora. A identidade dos sujeitos foi preservada.

A aceitação dos alunos foi muito boa. Todos ficaram curiosos para escutar os sotaques das diferentes regiões do país. Muitos por curiosidade, outros por terem vivido ou ter familiares em outros estados. Durante a dinâmica foram ainda discutidos temas inerentes dessa característica cultural como xenofobia e preconceito, mostrando assim que um conteúdo pode abranger várias frentes de reflexão e aprendizado.

Vale ressaltar por fim que, apesar de serem desenvolvidas diversas atividades e dinâmicas que visam a interação dos estudantes, é impossível saber com clareza se eles estão aprendendo de fato. Por mais que na maioria das vezes vão bem nas avaliações, é sabido que o acesso a meios de informação como a internet facilita a busca pelas respostas, não tendo o professor como controlar esse acesso. No

entanto, como já mencionado, são dadas várias oportunidades para o aluno demonstrar o que sabe além da prova, como a participação nas atividades e questionamentos feitos na oralidade.

Considerações finais

O programa Residência Pedagógica, visa, entre outros objetivos, a imersão do estudante de licenciatura na escola, seu futuro local de trabalho. Por conta da pandemia e para a preservação da saúde de todos, no primeiro semestre de 2021 essa imersão ocorreu de maneira virtual.

Certamente esse período atípico vem sendo de grandes desafios tanto para professores como para alunos, e assim continuará, já que no segundo semestre deste ano ocorre a implantação das aulas híbridas, ou seja, o professor e uma parcela dos alunos retornam à escola enquanto outra continua em casa acompanhando remotamente.

Por fim, compreende-se que em todos os momentos ao longo dessa experiência foi possível obter aprendizados para a prática docente. Ainda que longe do ambiente escolar, ensinar é um ato que precisa resistir, especialmente em tempos adversos.

Referências

CORDEIRO, Karolina Maria de Araújo. **O Impacto da Pandemia na Educação:** A Utilização da Tecnologia como Ferramenta de Ensino. Manaus: Faculdades IDAAM, 2020 (Artigo). Disponível em: http://repositorio.idaam.edu.br/jspui/handle/prefix/1157. Acesso em: 19 fev. 2021.

PEREIRA, Leonardo Romão; SCHUHMACHER, Vera Rejane Niedersberg; SCHUHMACHER, Elcio; DALFOVO, Oscar. O uso da tecnologia na educação, priorizando a tecnologia móvel. In: **III Seminário Nacional de Educação Profissional e Tecnológica** - III SENEPT 2012, 2012, Belo Horizonte. III Seminário Nacional de Educação Profissional e Tecnológica, 2012.

VIAL, Lilian Maria Silva; ZARPELLON, Andrieli Kauana da Rosa. Aporte Teórico Preliminar Sobre Tarefas Avaliativas: Um Estudo De Caso Nos Colégios Estaduais Beatriz Biavatti E Doutor Eduardo Virmond Suplicy/Pr. **Encontro Das Licenciaturas Região Sul (ENLICSUL)**, Brasil, 2019. Disponível em: https://eventos.ufpr.br/enlic/ENLICSUL2019/paper/view/2793. Acesso em: 20 ago. 2021.

RELATO DE EXPERIÊNCIA: RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA PEDAGOGIA

Jessica Bortolatto Giacomelli

Eixo Temático: Escola, formação de professores e práticas pedagógicas.

Palavras-chave: docência; educação; formação; escola; pesquisa.

O Programa Residência Pedagógica disponibilizado pela Unioeste – Universidade Estadual do Oeste do Paraná na graduação de Geografia - Licenciatura, no qual tive a satisfação de ser contemplada, tem como objetivo disponibilizar a experiência de acompanhar a carreira docente desde a formação. Como graduanda de um curso de Licenciatura, este programa é de suma importância na formação e na construção de uma visão realista sobre a carreira docente, suas dificuldades e sua importância na formação de uma sociedade justa e igualitária.

Os estudos realizados no decorrer deste projeto têm dentre suas finalidades informar, desenvolver a docência em sala e preparar o graduando para a profissão, tendo em vista promover uma melhor experiência com a vivência escolar. Também tem como objetivos suplementar o que é estudado na graduação através da agregação de novas informações da área, a busca de novos conhecimentos é essencial para o desenvolvimento pleno de um bom educador.

No programa Residência Pedagógica isso se dá tanto em sala quanto na realização das atividades desenvolvidas no âmbito escolar e nas reuniões realizadas que visam acompanhar o desenvolvimento dos graduandos participantes. Nestas reuniões propõe-se apresentar informações pertinentes à formação e esclarecimento de possíveis dúvidas que surjam no decorrer do processo, também ocorrem debates e compartilhamento sobre temas referentes a experiência dos discentes, bem como da vivência no ambiente escolar e suas peculiaridades.

Referente às particularidades da minha experiência como discente participante do projeto presentes nesse relato, tenho como principal enfoque defender a existência deste programa e toda a carga formativa que este proporciona para o desenvolvimento dos graduandos. Sendo a formação em licenciatura essencial por todo o impacto produzido por meio da docência, é de imensa seriedade a forma como esses graduandos são preparados para exercer essa função.

Tendo em vista que a docência tem como papel a disseminação de conhecimentos que visam a formação de cidadãos críticos e preparados para a vivencia em sociedade, é de extrema necessidade fornecer meios que acarretem em uma plena formação docente. Ao adquirir conhecimentos não apenas

de forma teórica, mas também através da prática, o graduando tem a oportunidade de desenvolver-se de modo pleno e tornar-se um profissional competente para com as exigências do meio docente.

O objetivo da aprendizagem é uma descrição concisa e clara do que os alunos devem saber e compreender e o que eles podem fazer em um determinado estágio da educação escolar. Isso ajudará os professores a planejar e monitorar a aprendizagem e analisar o desempenho dos alunos. A finalidade do ensino e aprendizagem expressa intenção, propósito e conteúdo claro sobre o desenvolvimento da qualidade humana. Eles enfocam o que os alunos devem desenvolver ao longo da educação escolar, especialmente em cada aula.

> Não há sociedade sem prática educativa nem prática educativa sem sociedade. A prática educativa não é apenas uma exigência da vida em sociedade, mas também o processo de prover os indivíduos dos conhecimentos e experiências culturais que os tornam aptos a atuar no meio social e a transformá-lo em função de necessidades econômicas, sociais e políticas da coletividade. (LIBANEO, 2006, p. 17).

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) como documento utilizado para regulamentar os conteúdos básicos de aprendizagem de creches públicas e privadas, escolas de ensino fundamental e médio no Brasil garante o direito ao estudo e o desenvolvimento integral de todos os alunos. Mostra, ainda, que a escola não só promove o desenvolvimento intelectual, mas também o desenvolvimento social, físico, emocional e cultural, entendidos como dimensões básicas de uma perspectiva educacional integral.

Já nas Diretrizes Curriculares de Geografia, a análise do ensino da Geografia parte da compreensão de seus objetos de pesquisa, e se esforça para conceituar os objetos de pesquisa, esclarecer os conceitos básicos, compreender e atuar sobre o espaço geográfico. A fim de cultivar a consciência dos alunos sobre as relações sociais e espaciais de seu tempo, o ensino de geografia deve assumir o quadro conceitual dos métodos críticos da disciplina e propor uma análise dos conflitos e contradições sociais, econômicos, culturais e políticos para formar um dado espaço.

A escola deve estimular práticas pedagógicas baseadas em diferentes metodologias, valorizando os conceitos de ensino, aprendizagem e avaliação, para que professores e alunos tomem consciência da necessidade de transformação emancipatória. Um projeto educacional precisa enfocar o assunto igualmente, independentemente de seu status social e econômico, sua afiliação étnica e cultural e possíveis necessidades especiais de aprendizagem.

O presente relatório tem como finalidade descrever as ações/e ou atividades desenvolvidas durante a realização da Atividade Teórico Prática do Residência Pedagógica, do curso de Licenciatura em Geografia da instituição de ensino Unioeste – Universidade Estadual do Oeste do Paraná no período de 28/06 a 26/08. A professora regente se chama Ione Aparecida Zucchi, formada em Geografia,

ministra 03 (três horas) aulas semanais de Geografia para cada turma do 8º ano do Ensino Fundamental e 02 (duas horas) aulas para cada turma do 1º ano do Ensino Médio, das quais acompanho as turmas 8º C, 8º B, 8º D e 1º A – Vespertino.

O projeto vem sendo desenvolvido no Colégio Estadual Mário de Andrade, pertence à Rede Estadual de Ensino do Estado do Paraná. É um centro de educação voltada para o Ensino Fundamental (anos finais), Médio, Normal e Profissional (Curso de Formação de Docentes para Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental, Curso Técnico em Administração e Área Profissional em Gestão), mantido pelo Governo do Estado do Paraná.

QUADRO DOS HORÁRIOS DE AULAS DE GEOGRAFIA ENSINO FUNDAMENTAL E MÉDIO					
Ano/Turma	Ensino	Turno	H/aula por turma/ semana	Modalidade de ensino	H/Semana Total
8º B	Fundamental	Vespertino	03	Remoto	11
8º C	Fundamental	Vespertino	03	Remoto	
8º D	Fundamental	Vespertino	03	Remoto	
1º A	Médio	Vespertino	02	Remoto	

Observando as aulas percebe-se a diferença de métodos a serem utilizados de acordo com as particularidades de cada turma, foram desenvolvidas atividades de acordo com os conteúdos estudados, porém nota-se que o desempenho é bastante irregular. Cada turma segue um cronograma diferenciado, sendo que algumas encontram-se mais adiantadas que outras, tanto em relação a conteúdo quanto no desempenho.

No período de observação nos oitavos anos foram abordados os conteúdos referentes ao continente americano foi estuda a hidrografia, relevo, tipos de vegetação e de climas, também foram abordados os fatores climáticos e os problemas ambientais. Já no primeiro ano do ensino médio foram estudadas as estruturas internas da Terra e formação do relevo – agentes modeladores e as formas de relevo.

A disciplina de geografia é uma tarefa de ensino que visa despertar as habilidades dos alunos do ensino fundamental em observar, compreender, interpretar, comparar e representar onde vivem, as variáveis e / ou características de diferentes paisagens e espaços geográficos. Todo trabalho deve seguir a metodologia de forma a promover o trabalho a ser realizado, pois todas as ações a serem formuladas no método de trabalho de pesquisa são especificadas em detalhes estritos e precisos.

Ela faz parte do currículo que promove a leitura do mundo de uma perspectiva problemática e contextual. Diferentes métodos metodológicos contribuem para o processo de construção do conhecimento e o desenvolvimento do raciocínio geográfico. O raciocínio geográfico é uma forma de pensar e interpretar a realidade do espaço social nas mais diferentes escalas geográficas, incluindo a relação entre sociedade, natureza e tempo e espaço.

O estudo da geografia envolve a construção de uma educação humana para ajudar os alunos a aprenderem a partir da leitura do mundo, a compreenderem as suas próprias contradições espaciais e sociais e, sobretudo, a compreenderem a sua importância como corpo principal de ordenamento e desenvolvimento espacial.

> O caráter pedagógico da prática educativa se verifica como ação consciente, intencional e planejada no processo de formação humana, através de objetivos e meios estabelecidos por critérios socialmente determinados e que indicam o tipo de homem a formar, para qual sociedade, com que propósitos. (LIBANEO, 2006, p. 25).

As disciplinas escolares são entendidas como áreas do conhecimento, determinadas pelos respectivos conteúdos estruturais e referenciais teóricos conceituais. A interdisciplinaridade é um problema epistemológico, que existe na teoria e nos métodos conceituais do conteúdo da pesquisa, e se materializa na conexão das disciplinas. Os conceitos, teorias e práticas dessas disciplinas enriquecem a compreensão do conteúdo.

> É importante que se construa em sala de aula uma relação estimuladora da crítica, mediada por outros saberes anteriormente construídos; que nas discussões sejam incorporadas as representações que os alunos têm da realidade na qual vivem. Por meio de metodologias inovadoras e ativas, que provocam surpresas quando há descobertas, e que estimulam a elaboração de outros questionamentos, esses podem ser momentos de superação dos obstáculos de aprendizagem. (CASTELLAR, 2014, p. 88).

No sistema híbrido encontramos grande dificuldade em acompanhar a turma presente em sala e a presente no online, não apenas pela questão de falha de conexão com a internet disponibilizada, mas também com o maior número de tarefas a serem realizadas. No início das aulas é necessário abrir a sala de aula online através do Google Classroom, o conteúdo deve ser aplicado de forma simultânea para todos os alunos. Também é feita a chamada através de dois sistemas, o manual e o online (RCO).

Sobre a avaliação e métodos avaliativos nota-se que as turmas não só diferem na ordem cronológica das atividades, como também há uma grande diferença no desempenho escolar. Observa-se o desinteresse no aprendizado proveniente de alguns alunos, bem como na melhora do desempenho. Sobre as atividades avaliativas, é disponibilizada a mesma prova para todos os alunos, para os que

estão presentes em sala é disponibilizada a prova impressa, já no sistema online as provas são programadas e disponibilizadas no Google Classroom.

> A avaliação no processo de aprendizagem em Geografia auxilia no pensar e refletir sobre os encaminhamentos teórico-metodológicos adotados pelo (a) docente, e o seu repensar a partir dos dados coletados por este processo. Para tanto, é um ato investigativo da qualidade da aprendizagem dos estudantes, a fim de diagnosticar impasses e propor soluções que viabilizem resultados satisfatórios desejados/apregoados. (LUCKESI, 2011).

Considerações finais

As observações dentro da escola permitem constatar que falta uma reflexão sistemática sobre a prática educativa que ali se realiza, e assim o enfoque da formação continuada se desfaz das peculiaridades do trabalho educativo e se situa no plano de motivação e sensibilização, em sua esmagadora maioria. O ensino é uma oportunidade de adquirir conhecimentos para que todos, principalmente os alunos das classes menos populares, tenham um projeto de futuro que vise o trabalho, a cidadania e uma vida digna.

A geografia faz parte do currículo que promove a leitura do mundo de uma perspectiva problemática e contextual. Diferentes métodos metodológicos contribuem para o processo de construção do conhecimento e o desenvolvimento do raciocínio geográfico. O raciocínio geográfico é uma forma de pensar e interpretar a realidade do espaço social nas mais diferentes escalas geográficas, incluindo a relação entre sociedade, natureza e tempo e espaço.

Referências

CASTELLAR, Sonia Maria Vanzella & MORAES, Jerusa Vilhena de& SEFERIAN, Ana Paula. Os lugares da escola na sociedade e o processo de ensino e aprendizagem. In: CASTELLAR, Sonia Vanzella (org). **Geografia Escolar contextualizando a sala de aula**. Curitiba, PR: CRV, 2014.

LIBANEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 2006.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem**: componente do ato pedagógico. São Paulo: Cortez, 2011.

ALFABETIZAÇÃO DAS CRIANÇAS EM TEMPOS DE PANDEMIA: ALGUMAS PROBLEMATIZAÇÕES

Sandra Camargo de Andrade Borges[1]
Adriana Dacheri Peixoto da Silva[2]

Eixo Temático: Escola, formação de professores e práticas pedagógicas.

Palavras-chave: alfabetização; aprendizagem; ensino remoto; escola; família.

O ano de 2020 trouxe muitas dificuldades e mudanças devido à pandemia causada pelo novo Coronavírus – COVID-19, além de todos os prejuízos na economia, na saúde e na sociedade, no âmbito da educação a doença fez com que soluções temporárias fossem adotadas como uma medida emergencial, para que as atividades pedagógicas não fossem de todo interrompidas.

Pensando no estudo remoto, como acadêmicas do curso de pedagogia e futuras professoras, buscamos compreender como ficou o ensino na alfabetização, visto ser um momento delicado, onde as crianças não tem uma base para ler e escrever com autonomia, e mais do que nunca, precisariam da ajuda de um profissional, acompanhando de perto essa fase, na qual o ideal seria o ensino presencial.

No presente trabalho abordamos um dos temas mais debatidos recentemente, a alfabetização na pandemia. Através da publicação de uma entrevista da Magda Soares para a revista Futura, trazemos algumas problematizações, a fim de compreender como está acontecendo esse processo de mudança na educação, principalmente na alfabetização, e compreender como os professores estão se adaptando, se reinventando para que as crianças não fiquem sem a escolarização. Entre os pontos principais do presente trabalho, destacamos a importância da alfabetização, a união escola e família e a desigualdade social que ficou escancarada com o cenário pandêmico.

Com o alto índice de contaminação e com o aumento de casos confirmados, as escolas foram fechadas e as aulas suspensas, foram mantidos somente os serviços e atividades essenciais para a população. Diante da situação, o Conselho Nacional de Educação (CNE) aprovou o Parecer Nº 5/2020, que contempla novas diretrizes para reorganização do calendário escolar e para fins de carga horária anual, estas recomendam que os professores e gestores continuem fazendo o seu trabalho de forma

[1] Graduanda em Pedagogia da Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Campus de Francisco Beltrão, Paraná. Bolsista do Programa Residência Pedagógica. E-mail: sandra.borges1@unioeste.br
[2] Graduanda em Pedagogia da Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Campus de Francisco Beltrão, Paraná. Bolsista do Programa Residência Pedagógica. E-mail: adriana37.silva@unioeste.br

remota, por meio de plataformas públicas digitais, para aulas online em todos os níveis de ensino, possibilitando uma reorganização do calendário escolar, em que atividades não presenciais farão parte do cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da COVID-19.

Nas aulas remotas o plano de aula pode sofrer alterações, as atividades são aplicadas pontualmente pela internet, trata-se do ensino presencial aplicado em plataformas digitais, o que muda é o ambiente e a impossibilidade do contato físico com o educador. Também são atividades enviadas por mensagens de WhatsApp, ou até mesmo impressas, em que o professor pode orientar os pais e alunos por mensagens ou por vídeos.

Segundo Magda Soares (2020), em uma entrevista para o canal Futura com o tema "A alfabetização é o pilar de todo o processo de aprender", o professor precisa partir da compreensão do processo de aprendizagem da criança e saber orientar esse processo. Por isso há muitas dificuldades em alfabetizar o aluno longe dos olhos de um profissional, pois somente este possui o domínio de habilidades necessárias para melhor ampará-lo.

> A atual pandemia veio acrescentar novos desafios, afastando as crianças das escolas e das alfabetizadoras na fase fundamental do processo de escolarização. Por um lado, foi interrompido o processo de alfabetização no início do período em que a interação alfabetizadora-criança é indispensável, pois a aprendizagem do sistema de escrita alfabética depende da compreensão bem orientada das relações oralidade-escrita. Por outro lado, o afastamento das crianças da escola interrompe um processo apenas iniciado de escolarização, em que a criança começa a se inserir na "cultura escolar". (SOARES, 2020).

Soares (2020) também destaca que não existe um único método universal de alfabetização, mas sim uma ação educativa junto às crianças, entender como elas aprendem e assim planejar sua atividade de acordo com o desenvolvimento das mesmas. Para ela, a interação entre o professor e a criança é fundamental, a apropriação da escrita que representa os sons da língua por letras, exige práticas de ensino necessárias para que a criança venha a ter consciência dos sons da língua, ou seja, consciência fonológica, e com isso perceber a possibilidade de separar as palavras em sílabas e identificar os fonemas, os sons menores que não são pronunciáveis. Por fim, compreender que os fonemas (os pequenos sons) são representados pelos grafemas, que são as letras traduz o processo de alfabetização.

Na mesma entrevista mencionada acima Soares (2020) afirma que a alfabetização deve fazer parte da convivência da criança com os usos sociais da escrita, portanto acontecem ao mesmo tempo, alfabetização e letramento são indissociáveis. A criança está em constante aprendizado e aprende conforme seu desenvolvimento cognitivo e linguístico. Logo, a interação entre a criança e o alfabetizador é necessária, por conseguinte o alfabetizador precisa conhecer bem o sistema de representação de fonemas em grafemas e acompanhar as possibilidades das crianças compreenderem

este processo, o qual não é tão simples se os professores estão longe fisicamente e não conseguem acompanhar de fato, o desenvolvimento dos alunos em razão de que precisam entender em qual parte do processo o aluno está, para assim fazer boas intervenções no processo de ensino.

Os alfabetizadores além de auxiliarem as crianças, também precisam orientar os pais. Pela primeira vez estes se viram em um papel similar ao de professor, sendo que não possuem formação para tal. Muitos têm um nível baixo de escolaridade e se veem com dificuldades de ajudar o filho na conclusão das atividades enviadas pelos professores. É importante orientar e incentivar a participação dos pais deixando claro o papel de cada um, para que possam colaborar com a aprendizagem dos filhos.

Outra dificuldade encontrada, segundo Soares (2020), é orientar as famílias a criarem uma rotina em casa, a qual é necessária para que as crianças se sintam seguras, sabendo que em determinado momento do dia ela vai estudar, como fazia quando frequentava o ensino presencial. O professor deve levar em consideração que a criança não está em ambiente escolar, mas em um ambiente diferente e inadequado para a realização das atividades escolares.

O distanciamento social também trouxe efeitos positivos. Entre eles, percebemos que as famílias nunca estiveram tão próximas da escola como atualmente, certamente essa aproximação poderá promover uma valorização da escola e docentes, pois os pais passaram a compreender melhor o processo de aprendizagem dos filhos, e entendem como é importante o trabalho do professor.

> O ensino a distância pode ter é criar uma maior aproximação entre escolas e famílias: os pais compreendem melhor o processo de aprendizagem de seus filhos; embora sem formação para isso, entendem com mais clareza qual é a função do professor e da escola; talvez desenvolvam o hábito de acompanhar mais de perto o desenvolvimento de seu filho. Ao mesmo tempo, certamente passam a valorizar mais a escola e os professores. Sejamos otimistas. (SOARES, 2020).

Vale ressaltar a importância de manter esse vínculo entre escola e família, até que possamos voltar com as aulas presenciais, todos os esforços são válidos para minimizar os prejuízos na aprendizagem, e fortalecer a união entre família e escola.

A alfabetização sempre foi um desafio no Brasil, agora nesse contexto de pandemia, as dificuldades estão acentuadas, visto que os professores não estavam preparados para essa situação atípica.

> Temos tido reiteradamente desafios em proporcionar alfabetização de qualidade às crianças, particularmente às das camadas populares, que somam a maioria das crianças neste país. Segundo o último Censo Escolar, realizado em 2018, são mais de 20 milhões de crianças matriculadas no que considero o ciclo de alfabetização: da pré-escola aos anos iniciais do ensino fundamental. (SOARES, 2020).

A autora ainda ressalta, que mais da metade das crianças vivem em zona rural. Muitas estão sem escolarização, sem qualquer contato com a escola. Em muitos lugares não há internet ou até mesmo

muitas crianças não tem acesso a um celular ou computador para continuar estudando, outras famílias alegam falta de tempo para auxiliar os filhos, principalmente as classes populares que não pararam de trabalhar, acabam deixando a criança por cuidados de terceiros, e não conseguem entregar as devolutivas para os professores.

As desigualdades sociais sempre existiram, porém ficaram mais acentuadas com o cenário de pandemia, no qual muitas crianças tiveram dificuldades de acesso às instituições públicas, que em sua maioria não tem estrutura para colocar em prática as aulas remotas, ou até mesmo preparar material para as crianças levarem pra casa. As escolas privadas, tendo mais estrutura tecnológica e financeira, tiveram aulas híbridas online desde o começo da pandemia.

Todos os estudantes de escola pública foram prejudicados, principalmente os alunos dos anos iniciais do ensino fundamental, na fase de alfabetização “Infelizmente, não tenho dúvidas sobre o efeito negativo dessa interrupção do processo de escolarização na qualidade, já precária, da alfabetização das crianças das camadas populares, resultado das desigualdades econômicas, sociais, culturais”. (SOARES, 2020).

Nas escolas, onde os alunos tiveram acesso ao ensino remoto emergencial, os professores não pouparam esforços para realizar seu trabalho da melhor forma possível, sendo que não foram formados para dar aulas nesse formato, contudo, participaram de muitas formações, *lives* de capacitação e compartilhamento de saberes. Para manter contato com os alunos, criaram grupos com os pais no WhatsApp para enviar mensagens e orientações com as atividades, outros utilizaram material impresso, principalmente onde havia dificuldade de conexão com a internet e os pais buscaram o material na escola para devolverem depois. Os docentes também se utilizaram de atividades lúdicas e práticas de acordo com a realidade de cada aluno. (SOARES, 2020)

Tendo em vista os aspectos apresentados, não podemos negar que o isolamento social e a ausência das aulas presenciais trarão algum prejuízo às crianças, por mais que os pais participem e colaborem com os professores, o ensino não será o mesmo, sempre há alunos com mais dificuldades, pois cada criança tem seu tempo de aprender e os alfabetizadores terão que retomar as atividades, como também realizar um processo de revisão curricular. O importante é que a criança mantenha o vínculo escolar, depois com o retorno presencial, os professores podem trabalhar para recuperar o que não foi aprendido.

Quando a família reserva um tempo para se dedicar a ajudar a criança, consequentemente ela consegue se desenvolver bem, mas não devem ficar angustiados pensando no atraso que a criança poderá ter. Elas aprendem o tempo todo e alfabetizar é uma tarefa para profissionais, os pais devem apenas auxiliar nas atividades, sem necessariamente assumir o papel de professor. As crianças devem aprender de uma forma leve e lúdica, uma vez que com ensino remoto estão sendo privadas de conviver

e interagir socialmente com os colegas de escola, muitas vezes podem ter dificuldades para realizar todas as propostas enviadas pela professora, porém estão em constante aprendizado.

Todos estão fazendo o melhor que podem, os professores trabalhando em dobro, se reinventando todos os dias, se qualificando. Certamente, aprenderam a usar recursos tecnológicos que poderão enriquecer suas aulas presenciais quando voltarem.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação (2020). **Parecer CP 2020**. MEC. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/conselho-nacional-de-educacao/atos-normativos--sumulas-pareceres-e-resolucoes/33371-cne-conselho-nacional-de-educacao/85201-parecer-cp-2020 . Acesso em: 14 jan. 2021.

FUTURA. Publicado por Emy Lobo, 08/09/2020. **Como fica a alfabetização e o letramento durante a pandemia?** Entrevista com a professora Magda Soares. Disponível em: https://www.futura.org.br/como-fica-a-alfabetizacao-e-o-letramento-durante-a-pandemia/. Acesso em: 15 jan. 2021.

AUSÊNCIA DA DIMENSÃO PÚBLICA NAS POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL

Gilmar Fiorese[1]

Eixo Temático: Escola, formação de professores e práticas pedagógicas.

Palavras-chave: interesses; privados; formação; professores.

A formação de professores no Brasil, historicamente, ficou sob a responsabilidade de iniciativas individuais e oferecidas, predominantemente, pelo setor privado. Nas últimas décadas, a formação inicial e continuada enfrenta novos desafios, haja visto que, com a entrada da sociedade civil mercantil na educação, a formação do professor também, cada vez mais está servindo aos interesses privados. Produzido a partir da pesquisa bibliográfica, ainda que brevemente, esta produção tem como objetivo explicitar a problemática da ausência do dever do Estado brasileiro na implementação de políticas de formação de professores.

Ao que tudo indica, durante todo o período colonial até os primeiros anos do Império, a questão da formação de professores no Brasil não era uma preocupação explicita e assegurada em Lei. Para Saviani (2009), em termos de legislação, essa preocupação vai aparecer cinco anos após a Independência com a Lei das Escolas de Primeiras Letras, promulgadas em 15/10/1827. Por força da referida Lei, que determinava a criação de escolas em todas as cidades e vilas mais populosas do Império, os professores deveriam ser "preparados" pelo método de ensino mútuo. A Lei das Escolas de Primeiras Letras determinava também que os professores que não tinham instrução necessária dentro do método mútuo, às próprias custas, irão instruir-se nas escolas da capital.

Após nossa independência política ocorrida em 1822, Saviani (2009, p.143-144) distingui os seguintes períodos na história de formação de professores no Brasil: ensaios intermitentes de formação de professores (1827-1890), com a Lei das Escolas de Primeiras Letras, que obrigava os professores a se instruir no método do ensino mútuo, às próprias expensas; estabelecimento e expansão do padrão das Escolas Normais (1890-1932) tendo como marco inicial a reforma paulista da Escola Normal; organização dos Institutos de Educação (1932- 1939), cujos marcos são as reformas de Anísio Teixeira no Distrito Federal, em 1932, e de Fernando de Azevedo em São Paulo, em 1933; organização e

[1] Professor da Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE – Campus de Francisco Beltrão. Membro do Grupo de Pesquisa Sociedade, Trabalho e Educação – GESTE. E-mail: gilmar.unioeste@hotmail.com.

implantação dos Cursos de Pedagogia e de Licenciatura e consolidação do modelo das Escolas Normais (1939-1971); substituição da Escola Normal pela Habilitação Específica de Magistério (1971-1996); advento dos Institutos Superiores de Educação, Escolas Normais Superiores e o novo perfil do Curso de Pedagogia (1996-2006).

Considerando que não faremos uma análise das políticas de formação de professores dos períodos acima mencionados, julgamos pertinente e apropriado explicitar a própria conclusão do autor, revelando que, a formação do professor no Brasil, historicamente, foi precária e, portanto, incapaz de fazer frente aos problemas enfrentados pela educação escolar.

> Ao fim e ao cabo, o que se revela permanente no decorrer dos seis períodos analisados é a precariedade das políticas formativas, cujas sucessivas mudanças não lograram estabelecer um padrão minimamente consistente de preparação docente para fazer face aos problemas enfrentados pela educação escolar em nosso país. (SAVIANI, 2009, p. 148).

Mais recentemente, a formação (inicial e continuada) de professores, enfrenta novos desafios, haja visto que, nas últimas décadas, "verificamos a presença cada vez maior do privado mercantil definindo a educação pública" (PERONI, 2015, p. 13-14). Com a entrada da sociedade civil mercantil na educação, a formação do professor também, cada vez mais está servindo aos interesses privados. Ainda para Peroni (2015) esta privatização da educação pública ocorre: através da alteração da propriedade, passando o estatal para o terceiro setor ou privado; através das parcerias públicas e privadas, onde o privado define o público; e ainda, aquela que permanece a propriedade estatal, mas funciona com a mesma lógica de mercado. Neste sentido, a defesa do papel do Estado, enquanto responsável pela oferta de políticas públicas para a formação do professor, oferecida no segmento público, contrasta com os interesses do setor privado. Os empresários da educação, por entenderem que as ações reguladoras do mercado são prejudiciais ao processo do desenvolvimento, não são favoráveis ao papel exclusivo do Estado enquanto responsável à oferta da formação. Além disso, os defensores do livre mercado, ao identificarem a ausência da dimensão pública com a formação do professor, enaltecem o discurso da ineficiência e fragilidade do Estado, e por isso, "nada mais justo e eficiente" que deixar a responsabilidade da formação conforme as exigência do privado mercantil. Dados do censo da educação superior (2017) revelam que a maioria dos professores deste país é formada em instituições privadas (62,1%). Das matrículas no ensino privado, 64,1% estão na modalidade a distância.

É neste contexto de interesses de privatização do público, que o Banco Mundial, nos últimos anos, transformou-se num organismo responsável pelo "direcionamento" das políticas educativas em âmbito global. Sua inserção no panorama educativo mundial não se restringe ao papel do

financiamento, inserindo-se também como principal agência de assistência técnica e referência de pesquisa educativa. Para Roberto Leher, apud Martins (2010, p. 18) "[...] o Banco Mundial se converte no 'Ministério Mundial da Educação". Em relação à formação de professores, para o Banco Mundial, esta não é uma proposta prioritária para os investimentos. A formação fica secundarizada quando comparada com outras prioridades, consideradas mais importantes pelo Banco: infraestrutura; reforma institucional e provimento de textos escolares.

Ainda que se referindo a década de 1990, os estudos de Torres (1996, p. 160) sobre o Banco Mundial e a formação de professores, parecem ainda válidos em alguns aspectos. Para este autor, são inúmeras as justificativas ou motivos apresentados pelo BM para marginalizar a formação, destacando o seguinte: primeiramente, por se constituírem numericamente como um dos maiores grupos de funcionários públicos, os professores representam uma força política que não pode ser ignorada; apesar das estratégias que o capital vem utilizando para o desmonte dos sindicatos, esta categoria ainda consegue ser uma resistência e é esta resistência que incomoda; os professores costumam ser vistos principalmente como um sindicato, e sindicato lembra automaticamente reivindicação salarial, corporativismo, intransigência, greve e manobra política (p. 160).

Outro aspecto que revela a marginalização da formação docente nas políticas do Banco Mundial diz respeito à formação inicial e em serviço ou continuada. Aportado em estudos que revelam que uma maior qualificação nem sempre se traduz em melhores rendimentos na aprendizagem, o Banco, ignorando que formação inicial e formação continuada são momentos constitutivos de um mesmo processo, prefere priorizar a formação em serviço, na modalidade à distância. Aliás, o Banco, por considerar mais econômica, não somente prioriza e recomenda a educação à distância para formação em serviço, mas também a formação inicial. Para Giolo (2008), nos últimos anos a educação a distância tornou-se um objeto rentável e de forte disputa do mercado educacional.

> Das matrículas dos cursos de Pedagogia e Normal Superior, de 2006, 76,4% estão vinculadas a instituições privadas e 23,6%, a instituições federais e estaduais. Isso representa uma completa inversão de perspectiva, pois, em 2005, 55,5% das matrículas desses cursos estavam em instituições públicas; em 2004, 65,5%; em 2003, 79,1%; em 2002, 82,9%; em 2001, 100%. Isso significa, singelamente, que esses cursos são, hoje, uma área de disputa de mercado, onde se trava uma aguerrida concorrência entre a educação à distância e a educação presencial. (GIOLO, 2008, p. 1225-1226).

Para Freitas (2007) a formação à distância no Brasil se apresenta como uma forma de aligeirar e baratear a formação, e por isso, [...] "tende a ser pensada mais como uma política compensatória, que visa a suprir a ausência de oferta de cursos regulares a uma determinada clientela, sendo dirigida a segmentos populacionais historicamente já afastados da rede pública de educação superior" (p. 1214).

Diante do quadro acima descrito e, considerando os estrangulamentos da educação brasileira atual, Saviani (2014) aponta duas dimensões a serem enfrentadas, simultaneamente e consideradas imediatamente imprescindíveis, como política para melhores resultados de médio e longo prazo: a necessidade de adoção de políticas consistentes, que efetivamente viabilizem a melhoria das condições de exercício do trabalho do professor, e a necessidade de se criar uma rede pública para formação de professores, ancorada nas universidades públicas. Infelizmente, nenhuma das dimensões anteriormente apontadas estão nos planos das atuais políticas educacionais do Estado brasileiro.

Para finalizar, como resultado deste breve estudo, constatamos que as políticas de formação de professores no Brasil não têm ocupado um lugar de destaque nas ações do Estado. Uma crítica mais contundente permite afirmar que as análises destas políticas revelam o descompromisso do Estado com relação ao professor, não reconhecendo a formação como um direito e dever do Estado, ficando portanto, sob a responsabilidade de iniciativas individuais dos professores e oferecidas, predominantemente, pelo setor privado e muitas vezes de forma aligeirada.

Referências:

FREITAS, Helena Costa Lopes de. A (nova) política de formação de professores: a prioridade postergada. **Educação e Sociedade**, Campinas: vol. 28, nº 100, p. 1203-1230, outubro 2007. Disponível em: https://www.scielo.br/j/es/a/tYqzhTX8hPZ65g5z3zvSwWG/?lang=pt&format=pdf. Acesso em: 19 ago. 2021.

GIOLO, Jaime. A educação a distância e a formação de professores. **Educação e Sociedade**. Campinas-SP: v. 29, n. 105, p. 1211-1234, set./dez. 2008. Disponível em: https://www.scielo.br/j/es/a/yQbgDvpr5BmJPwJRqfdvDQb/?lang=pt&format=pdf. Acesso em: 19 ago. 2021.

MARTINS, Lígia Márcia. O legado do século XX para a formação de professores**.** In: MARTINS, Ligía Márcia; DUARTE, Newton. (orgs.). **Formação de professores:** limites contemporâneos e alternativas necessárias. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.

SAVIANI, Dermeval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro**. Revista Brasileira de Educação,** Rio de Janeiro: v. 14, n. 40, p. 143-145, jan./abr.2009. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rbedu/a/45rkkPghMMjMv3DBX3mTBHm/?lang=pt&format=pdf. Acesso em: 19 ago. 2021.

SAVIANI, Dermeval. **O lunar de Sepé:** paixão, dilemas e perspectivas na educação. Campinas-SP: Autores Associados, 2014.

PERONI, Vera Maria Vidal. As nebulosas Fronteiras entre o público e o privado na educação básica brasileira. **37ª Reunião Nacional da ANPED**. Florianópolis: UFSC, 2015.

TORRES, R. M. Melhorar a qualidade da educação básica? As estratégias do Banco Mundial. In: TOMMASI, L. (org.). **O Banco Mundial e as políticas educacionais.** São Paulo: Cortez, 1996.

COORDENADOR PEDAGÓGICO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: LEVANTAMENTO DE DISSERTAÇÕES 2010 – 2020

Vanderléia Schlickmann de Araujo[1]
Roseli de Fátima Rech Pilonetto[2]

Eixo Temático - Escola, formação de professores e práticas pedagógicas.

Palavras-chave: coordenador pedagógico; educação infantil; dissertações.

Este trabalho apresenta a investigação feita das dissertações produzidas sobre o coordenador pedagógico na educação infantil no período de 2010 a 2020, a qual faz parte do levantamento desta temática para a pesquisa do mestrado em educação iniciada em 2021.

O tema de discussão tem sua problematização na atuação na coordenação pedagógica de educação infantil que possibilitou um olhar mais abrangente sobre as especificidades do trabalho com as crianças e profissionais desse nível de ensino. Deste olhar, muitas perguntas, inquietações, reflexões emergiram e, assim, o desejo/necessidade de aprofundamento teórico impulsionaram a seleção no curso de mestrado em educação, a qual se efetivou em março de 2021 no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Oeste do Paraná - UNIOESTE, campus de Francisco Beltrão. (PPGE/FB).

Entendemos que, enquanto profissionais da educação, precisamos buscar na teoria, na ciência, nas pesquisas, embasamento e ferramentas para as reflexões sobre nosso trabalho, a fim de auxiliar nas análises de inquietações e dificuldades que surgem no exercício de nossa função. Dessa maneira, compreendemos que "a educação deve ser sempre contínua, permanente ou não é educação" (MÉSZÁROS, 2008) e a teoria possibilita a liberdade docente, entre outros espaços, na educação infantil. (MAGALHÃES; CARBONIERI, 2020). Do diálogo reflexivo entre a experiência profissional na coordenação pedagógica e os referenciais teóricos da pesquisa para a dissertação, surge a necessidade de conhecer as pesquisas existentes sobre a coordenação pedagógica na educação infantil.

[1] Pedagoga, mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Oeste do Paraná, UNIOESTE – Campus de Francisco Beltrão- PR. Membro do Grupo de Pesquisa Educação, Crianças e Infâncias – GPECI. E-mail: vanderleiasa05@gmail.com
[2]Pedagoga, Doutora em Educação. Professora do Colegiado do curso de Pedagogia e do Programa de Pós-graduação em educação da UNIOESTE, Campus de Francisco Beltrão -PR. Membro do Grupo de Pesquisa Educação, Crianças e Infâncias – GPECI. E-mail: roselipilonetto@hotmail.com

De acordo com Alvez-Mazzotti (2012), a revisão bibliográfica tem por objetivo iluminar o caminho a ser trilhado pelo pesquisador, desde a definição do problema até a interpretação dos resultados, além de contextualizar o tema dentro da área de estudos. Iniciamos as reflexões olhando cuidadosamente o que já se produziu sobre a coordenação pedagógica na educação infantil através de pesquisa e revisão bibliográfica das dissertações produzidas sobre o tema. O meio escolhido para este primeiro contato foi a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), plataforma que tem como objetivo facilitar o acesso a informações sobre teses e dissertações defendidas junto a programas de pós-graduação do país.

Assim, delimitando o recorte temporal entre os anos de 2010 a 2020 para acessar essas produções e refinando a busca com o título "Coordenador Pedagógico", encontramos vinte e cinco (25) dissertações. Abaixo, o quadro 1, apresenta esse levantamento com destaque para as quantidades por ano investigado.

Quadro 1 – Levantamento das dissertações sobre o Coordenador Pedagógico - 2010 a 2020

Ano	Quantidade
2010	2
2011	1
2012	1
2013	2
2014	1
2015	2
2016	7
2017	2
2018	3
2019	3
2020	1
TOTAL	25

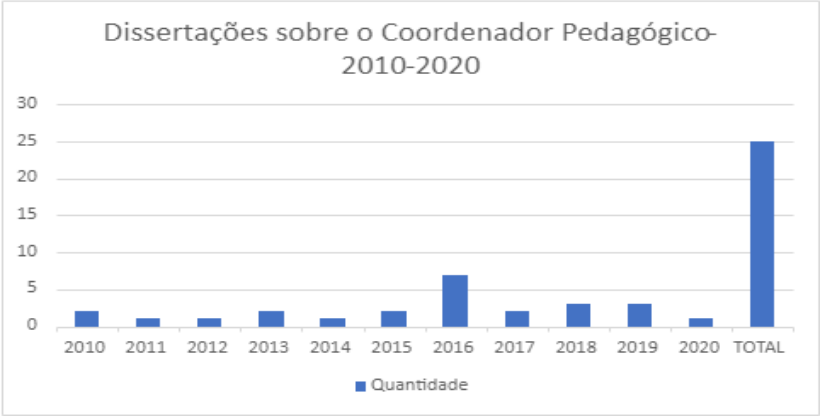
Fonte: Elaborado pela autora, 2021.

Ao realizar este movimento de pesquisa, os dados mostram que, entre os anos de 2010 e 2015 nove dissertações foram produzidas. Este número praticamente dobra nos próximos cinco anos analisados, sendo encontradas dezesseis dissertações. Ao fazer a leitura dos resumos, evidenciamos que na área da educação infantil, no período investigado, apenas duas dissertações acerca temática foram escritas e outras quatro localizam-se entre os anos de 2016 e 2020.

Abaixo, o gráfico 1 demonstra o número de dissertações encontradas em cada ano e possibilita visualizar o aumento considerável nas produções no ano de 2016. Posteriormente, há uma diminuição, mas ainda se mantém maior do que nos primeiros cinco anos analisados. Percebemos que existe uma

crescente produção de dissertações acerca da coordenação pedagógica, porém ainda de maneira incipiente.

Gráfico 1 - Dissertações sobre o Coordenador Pedagógico - 2010-2020



Fonte: Elaborado pela autora, 2021.

Com o objetivo de conhecer o foco das dissertações selecionadas, na leitura dos resumos disponíveis na plataforma, evidenciamos que treze delas abordam a função/papel do coordenador pedagógico na formação continuada dos professores em serviço, sendo que onze destas já trazem o tema explicito nos seus títulos. Sete dissertações discorrem sobre a formação profissional e continuada do coordenador pedagógico para o exercício de sua função e as cinco demais especificam momentos ou observações de ações de coordenadores pedagógicos em conselho de classe, relação de coordenadores pedagógicos com professores de história, atuação na recuperação das aprendizagens dos alunos, os saberes profissionais, experiências e os condicionantes externos, (políticas públicas, orientações e normas previamente instituídas) que regulam o trabalho e o saber técnico deste profissional. Ressaltamos que tais dissertações tratam do coordenador pedagógico atuante na educação básica.

Em seguida, a leitura se ateve nas dissertações que tratam especificamente sobre nosso tema de interesse - A coordenação pedagógica na educação infantil. Dentre os trabalhos levantados, apenas seis abordam o tema pretendido. Cabe destacar que, ao realizar a busca na plataforma, no recorte temporal já citado e utilizando o assunto “coordenador pedagógico na educação infantil”, somente duas dissertações foram encontradas. Diante deste resultado, mantivemos o assunto base.

Das seis dissertações encontradas, que trazem especificamente o coordenador pedagógico que atua na área da educação infantil, três discorrem sobre a atuação, o papel deste frente a formação continuada dos professores em serviço (ZUMPANO, 2010; MACHADO, 2015; BARTHOLOMEU, 2016); duas discutem a formação profissional inicial e continuada do coordenador pedagógico

(SCHIESSL, 2017; SENTOMA, 2020) e nesta linha ainda, uma, aborda os saberes profissionais mobilizados pelos coordenadores pedagógicos atuantes na educação infantil. (SULA, 2016).

As dissertações analisadas revelam que esses estudos em sua maioria, situam-se na questão da formação profissional, inicial e continuada do coordenador pedagógico e em uma de suas principais funções, a de formador de professores, formador em contexto de trabalho, o que justifica sua constante necessidade e busca de aperfeiçoamento, de conhecimento para atuar de forma eficiente e condizente com a realidade da instituição e comunidade escolar que está inserido. As mesmas percepções são encontradas na leitura das dissertações sobre o coordenador pedagógico na educação infantil, porém o número de produções é menor.

Uma conclusão inicial sobre as pesquisas analisadas, evidenciam que o trabalho realizado pelos coordenadores pedagógicos, promove movimentos e deslocamentos para mudanças e melhorias no processo de ensino e aprendizagem das crianças, mas que exige sólida formação continuada, infraestrutura e cooperação da comunidade escolar. A formação é o principal foco observado nesta análise bibliográfica, tanto a formação do coordenador pedagógico como a sua atuação como formador.

Sendo assim, ao apresentarmos as dissertações produzidas sobre o coordenador pedagógico na educação infantil no período de 2010 a 2020, destacamos a necessidade de investigação sobre este tema, haja vista a pouca produção de dissertações encontrada. Cabe ainda, uma análise minuciosa das produções afim de levantar os problemas abordados, os objetivos, a fundamentação teórica e as conclusões contidas nessas dissertações.

Referências

ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith. “revisão da bibliografia” em teses e dissertações: meus tipos inesquecíveis – o retorno. In: BIANCHETTI, Lucídio; MACHADO, Ana Maria Netto. (orgs.). **A bússola do escrever**: desafios e estratégias na orientação e escrita de teses e dissertações. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2012.

BARTHOLOMEU, Fabiana. **Uma experiência de formação continuada:** o papel do coordenador pedagógico e do registro reflexivo na formação de professores de Educação Infantil. Dissertação (Mestrado em Educação: Formação de Formadores) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2016. Disponível em: https://tede2.pucsp.br/handle/handle/19331. Acesso em: 23 mai. 2021.

CARBONIERI, Juliana; MAGALHÃES, Cassiana. **A teoria como condição da liberdade docente na educação infantil.** Curitiba: CRV, 2020.

MACHADO, Vivian de Andrade Torres. **A atuação do coordenador pedagógico na formação de professores das escolas municipais de educação infantil (E.M.E.I.S) de São Paulo**. Dissertação

(Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2015. Disponível em: https://tede2.pucsp.br/handle/handle/10252. Acesso em: 23 mai. 2021.

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

SCHIESSL, Marlina Oliveira. **Gestão da educação infantil e a coordenação pedagógica:** diretrizes para a formação continuada do coordenador pedagógico. Dissertação Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação - Universidade Federal da Fronteira Sul. Erechim, 2017. Disponível em: https://rd.uffs.edu.br/handle/prefix/1821. Acesso em: 23 mai. 2021.

SENTOMA, Thays Roberta de Abreu Gonzaga. **O fazer de formador e de acompanhamento pedagógico do coordenador pedagógico**. Dissertação (Mestrado em Educação: Formação de Formadores) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2020. Disponível em: https://tede2.pucsp.br/handle/handle/23231. Acesso em: 23 mai. 2021.

SULA, Margarete Cazzolato. **O tempo, o caminho e a experiência do coordenador pedagógico da creche:** as rotinas e os saberes que articulam, formam e transformam suas práticas educacionais. Dissertação (Mestrado em Educação: Formação de Formadores) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2016. Disponível em: https://tede2.pucsp.br/handle/handle/19482. Acesso em: 23 mai. 2021.

ZUMPANO, Viviani Aparecida Amabile. **O coordenador pedagógico e o seu papel na formação continuada em serviço do professor de educação infantil (creche).** Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2010. Disponível em: https://tede2.pucsp.br/handle/handle/15970. Acesso em: 23 mai. 2021.

CULTURAS DIGITAIS NA EDUCAÇÃO INFANTIL COM CRIANÇAS DE 0 A 3 ANOS

Fabíula da Silva Alves[1]
Caroline Machado Cortelini Conceição[2]

Eixo Temático: Escola, formação de professores e práticas pedagógicas.

Palavras-chave: inclusão digital; recursos midiáticos; infância; tecnologia; práticas pedagógicas.

O resumo expandido tem como foco de pesquisa: As culturas digitais na educação infantil com crianças de 0 a 3 anos e quais as problemáticas que estão presentes nas instituições e até mesmo na prática pedagógica do professor. Nesse sentido, o presente trabalho tem como objetivo apresentar e analisar levantamento de pesquisas sobre o tema em pauta.

Partindo do tema do meu objeto de pesquisa, realizei em duas etapas, um levantamento de trabalhos publicados nos sites da Biblioteca digital Brasileira e do Scielo, sendo que em um primeiro momento realizei a busca no site da Biblioteca Digital Brasileira encontrando algumas dissertações e teses que abordam a temática das tecnologias, da mídia e da educação, selecionei alguns para o estudo e conhecimento dos mesmos. Já no segundo momento realizei a busca de trabalhos no site da Scielo, onde encontrei alguns artigos que também abordam sobre a temática.

Durante a pesquisa utilizei algumas palavras-chave nos dois sites, sendo elas: Educação infantil; Inclusão Digital; Mídias, Recursos Midiáticos, Infância, Tecnologia, Práticas pedagógicas, coloquei as palavras-chave individual, depois com duas palavras entre aspas e vírgula para fazer a busca. Ao filtrar os dados para a pesquisa, fiz um recorte entre os anos de 2000 a 2021, selecionando a área da educação. No total foram selecionados: oito dissertações, duas teses e cinco artigos.

Após, seleção das pesquisas, fiz um fichamento de cada uma delas identificando título, ano de conclusão, resumo, autor, palavras-chaves, instituição. Assim, consegui ter uma breve análise das temáticas já trabalhadas e que se aproximavam do meu objeto de pesquisa, filtrando então três dissertações e uma tese para que pudesse aprofundar os estudos, analisar e conhecer as pesquisas, a metodologia que cada uma realizou, a faixa etária do campo de pesquisa, as referências bibliográficas utilizadas para o desenvolvimento dos trabalhos.

[1] Unioeste. biu_alves@hotmail.com
[2] Unioeste. cmcortelini@yahoo.com.br

Durante a leitura das dissertações e tese selecionadas, observei que todas têm como ponto inicial e abordam a questão do avanço tecnológico durante o desenvolvimento da sociedade até a contemporaneidade, além do fácil acesso aos aparatos tecnológicos dos adultos e de crianças cada vez mais novas que estão crescendo em uma era digital, que está em constante transformações. Outra questão que se faz muito presente durante o desenvolvimento dos trabalhos é pelo fato de não ter muitas pesquisas publicadas com relação a temática de mídias na educação inclusive na educação infantil. A inclusão digital, a prática docente com os meios de informação, utilização das mídias pelas crianças deve ocorrer de forma consciente, sob orientação dos adultos sem que haja prejuízos a saúde e desenvolvimento, preocupação do brincar, movimentar-se e interagir com outras pessoas, também se faz presente nos trabalhos desenvolvidos.

Ao decorrer de todo estudo, percebe-se que as mídias e os aparatos tecnológicos são um meio de informação e de entretenimento para a sociedade, ou seja, as crianças estão deixando de brincar com material concreto (brinquedos) e interagindo menos com outras crianças e adultos, passando a ter como diversão as telas seja ela a televisão, celular, notebooks entre outros. Fato interessante é de que algumas crianças pequenas já possuem um aparelho próprio sendo um tablet ou um celular. Segundo Couto (2013, p. 911):

> Entender tais procedimentos é o primeiro passo para melhor orientar as crianças em meio às dispersões possivelmente geradas diante dos excessos de informações típicos da rede. Afinal, um dos grandes desafios da nossa época, e também uma responsabilidade dos adultos com a educação dos pequenos, é ajudá-los a selecionar e atribuir significados a tudo aquilo que nas telas aparecem e desaparecem em fluxos e brilhos contínuos. Valorizar e dar mais densidade às experiências, orientar para usos mais seguros da internet são práticas urgentes que devem fazer parte do nosso cotidiano conectado. Cada vez mais cedo, os adultos estão dando a oportunidade para que as crianças tenham o acesso ao meio digital como forma de distração ou muitas vezes para ocupar o tempo, brincar e jogar. Podemos entender que uso das tecnologias e os meios de informação possuem o seu lado bom e o ruim. Cabe a nós adultos e professores utilizar esses recursos de forma qualitativa e com orientações para que o desenvolvimento da nossa criança, do adolescente e aluno não tenham prejuízos cognitivos, sociais, intelectuais com o excesso de uso, ou com a falta do mesmo, é importante neste processo fazer com que não se perca a essência do brincar, interagir, dialogar, manusear e explorar os objetos, livros entre outros.

Na primeira dissertação que estudei, "***Inclusão digital na educação infantil: culturas infantis e nas culturas contemporâneas"***, a autora fez um trabalho com crianças de 5 anos de idade, por meio de observações, intervenções e entrevistas. Fez uma relação com o passado e o presente, mostrando a evolução tecnológica e seus usos. Teve como resultados a participação das crianças ao brincarem com brinquedos velhos que representem os recursos tecnológicos, e percebeu o quanto as

crianças possuem contato com as mídias fora da escola trazendo assim uma bagagem cultural diversificada. (PENTEADO, 2016).

Já na segunda dissertação, "***Como os professores concebem a influência da mídia na educação infantil",*** a autora fez uma breve explicação dos dados históricos desde os jesuítas, a renovação didática tradicional, o sistema educacional desde 1964, 1980 e 1990. Também abordou a questão da importância da prática pedagógica, do poder de construir e elaborar conhecimento na escola, o papel do professor neste ambiente contemporâneo. (FÁVARO, 2001).

A autora fez levantamento de dados por meio de questionários com 18 professores de três escolas, partindo do perfil do profissional, divisão dos alunos por serie, o acesso aos meios de informação dos alunos em suas moradias, de como utilizam as inovações tecnológicas em sala. Os resultados da pesquisa, foi exposta por meio de gráficos e pergunta e respostas.

Na terceira dissertação "**As *mídias nos oceanos da escola: diálogos interdisciplinares",*** a dinâmica deste trabalho, foi com professores, alunos e agentes educacionais de uma escola estadual, por meio de um grupo de estudos com 10 encontros (SILVA.2020). Percebi o quão é essencial que os educadores estejam em constante formação continuada, estudos, formações, se atualizando as novas tecnologias, para assim poder contribuir de forma significativa na sua área de atuação. Além de perceber que é impossível ficar sem as mídias na escola e que elas podem auxiliar no trabalho pedagógico possibilitando o educador pensar novas possibilidades e estratégias.

Como a autora cita muitas vezes no decorrer do trabalho que quando pensamos em mídias e aparatos tecnológicos na escola, temos que parar e pensar, refletir de como utilizá-los de forma ética, formal, criativa, critica, produtora de conhecimento e cultura. Levando as mídias para a sala de aula de forma que contribua e tenha significado pedagógica e que não seja apenas um mero instrumento técnico.

Na tese, ***"Uso das tecnologias digitais com crianças de 7 meses a 7 anos: Como as crianças estão se apropriando das tecnologias digitais na primeira infância? "*** a pesquisadora, teve como preocupação encontrar meios para ajudar os pais a utilizar as mídias e o recursos tecnológicos de forma correta e que fosse bem aproveitado, não sendo apenas uma distração, ou um passa tempo (SILVA, 2017).

Por meio disso, entendemos que no ambiente escolar o professor deve utilizar de forma adequada o uso dos recursos midiáticos e a exposição precoce a esses objetos tecnológicos e canais de entretenimento de acordo com à faixa etária das crianças menores. E desenvolver em sua prática pedagógica o uso dos aparatos digitais e até mesmo da cultura digital dos alunos como fonte de recurso didático com objetivos de aprendizagem para incentivar a criatividade, imaginação de forma significativa para o desenvolvimento integral dos educandos.

Mas no momento atual, com as mudanças que ocorreram neste período de pandemia, os educadores e as famílias precisaram se reinventar e ainda estão se adaptando, inovando e aprendendo a utilizar os aparatos tecnológicos para se comunicarem e darem continuidade ao ensino aprendizagem das crianças e por isso é de extrema importância que o vínculo escola e família esteja presente, pois, o meio de informação e educação que chegará até nosso aluno são os adultos e responsáveis.

> Os responsáveis precisaram mediar a relação entre professoras e crianças, reaprender conteúdos até então esquecidos e aprender a lidar com aplicativos e ambientes virtuais: baixar conteúdos, acessar sites de bibliotecas, filmar atividades, tirar fotografias, fazer postagens que comprovassem a realização das atividades. Para todas essas tarefas, precisaram investir grande parte do seu tempo em uma nova demanda agora a eles imposta, bem como assumir o uso efetivo das tecnologias digitais, já que essas compõem as condições de possibilidade para a continuidade da educação neste momento vivido. (GUIZZO; MARCELLO; MULLER, 2020, p. 7)

Com base nas leituras, delineamos algumas questões que estão norteando a pesquisa em desenvolvimento sobre como são trabalhadas as culturas digitais na educação infantil com crianças de 0 a 3 anos, dando ênfase neste período de mudanças, devido a pandemia do COVID19 nas escolas e cmeis, sendo que: Qual era a visão da escola sobre os meios de comunicação e o papel do professor antes da pandemia? Como a escola se adaptou as mudanças constantes da sociedade e tornou os aparatos tecnológicos e as mídias como um aliado para as aulas remotas? Como os CMEIS se apropriaram de novas significações para interagir com os alunos seja aula remota ou síncrona? Qual foi o papel da família em todo esse processo?

Nesta dinâmica de estudo e conhecimento dos trabalhos já publicados, percebi o quanto é importante pensar em uma estratégica de levar a tecnologia para a sala de aula como ferramenta no processo de ensino e aprendizagem e não apenas de forma lúdica ou para passar o tempo. E entender que não temos apenas a televisão como um recurso tecnológico e sim outros meios de informação como o multimídia, tablets, rádio, celular.

Referências

COUTO, Edvaldo Souza. A infância e o brincar na cultura digital. **PERSPECTIVA**, Florianópolis, v. 31, n. 3, 897-916, set./dez. 2013. Disponível em: https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/2175795X.2013v31n3p897/2773 1. Acesso em: 19 ago. 2021.

FÁVARO, Zelinda Cardim. **Como os professores concebem a influência da mídia na educação infantil.** Florianópolis: UFSC, 2001. (Dissertação de mestrado). 120 f.

GUIZZO, Bianca Salazar, MARCELLO Fabiana de Amorim, MULLER Fernanda. A reinvenção do cotidiano em tempos de pandemia. **Educ. Pesqui**., São Paulo, v. 46, e238077, 2020. Disponível em: https://doi.org/10.1590/S1678-4634202046238077. Acesso em: 19 ago. 2021

PENTEADO, Fabiana Rampelotto. **Inclusão digital na educação infantil:** culturas infantis nas culturas contemporâneas. Santa Maria: UFSM, 2016. (Dissertação de mestrado). 82 f.

SILVA, Luciane Cristina. **As mídias nos oceanos da escola:** diálogos interdisciplinares. Cascavel: Unioeste, 2020. (Dissertação de mestrado). 104 f.

SILVA, Patrícia Fernanda da. **O uso das tecnologias digitais com crianças de 7 meses a 7 anos:** como as crianças estão se apropriando das tecnologias digitais na primeira infância? Porto Alegre: UFRGS, 2017. (Tese de doutorado). 232 f.

OLHAR METODOLÓGICO E DE VALORIZAÇÃO SOBRE A EDUCAÇÃO INFANTIL REGIONAL: REFLEXÕES A PARTIR DAS POLITICAS PÚBLICAS EXECUTADAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL NO SUDOESTE DO PARANÁ

Wilian Amann[1]
Caroline Machado Cortelini Conceição[2]

Eixo Temático: Escola, formação de professores e práticas pedagógicas.

Palavras-chave: educação infantil; redes municipais; políticas públicas.

Este texto é oriundo da pesquisa em desenvolvimento para a obtenção do título de mestre em educação que tem como foco analisar as políticas públicas municipais que são desenvolvidas dentro da educação infantil no Sudoeste do Paraná, a fim de apresentar um diagnóstico de como se encontram essas ações voltadas à primeira etapa da educação básica. Inicia relatando o movimento feito na cidade de Francisco Beltrão no ano de 2019, em relação a readequação dos Projetos Políticos Pedagógicos das instituições de educação infantil. A sequência do texto discute algumas questões norteadoras da pesquisa e apresenta levantamento de pesquisas sobre o tema em foco.

Em 2019, houve um grande movimento pedagógico e democrático na educação municipal de Francisco Beltrão, a partir do qual todas as instituições públicas de educação foram chamadas para adequarem seu Projeto Político Pedagógico (PPP), dentro das novas atualizações exigidas pelo NRE – Núcleo Regional de Educação. Desde o começo desse chamamento, realizaram-se várias reuniões com a comunidade escolar, iniciando as discussões a respeito de quais eram as propostas metodológicas utilizadas nesses PPPs até então. As reuniões contavam também com a participação da UNIOESTE – Francisco Beltrão, que fez várias mediações e estudos com os docentes sobre o tema.

Dessa forma, cada instituição avaliou com sua equipe se a metodologia estava sendo aplicada de forma efetiva, suprindo as necessidades educacionais para aquele nível de ensino, ou, se necessitaria encontrar outra metodologia que pudesse atender melhor a realidade daquela unidade.

Esse processo representou um dos maiores movimentos democráticos no âmbito da educação infantil de nosso município, pois mobilizou a Secretaria de Educação, as instituições de ensino, seus

1 UNIOESTE. wilian.amann@unioeste.br
2 UNIOESTE. cmcortelini@yahoo.com.br

colegiados e toda a comunidade escolar para a escolha da opção metodológica que melhor representasse os anseios e necessidades educacionais, levando em conta a realidade específica de cada instituição e localidade.

Como resultado desse movimento, ao final do ano de 2019, todas as instituições de ensino do município estavam com seus PPPs reformulados, e os profissionais motivados a aplicar de forma efetiva o projeto escolhido pelos seus pares.

Com isso, percebeu-se o quanto é importante a participação social no processo de desenvolvimento e implantação das políticas públicas existentes, seja na criação de um Projeto Político Pedagógico que norteará os trabalhos de uma unidade educacional, seja na participação e cobrança de outras políticas públicas que impactam diretamente a vida de outras pessoas.

As políticas públicas são formadas por um conjunto de leis e normais, criadas pelo Estado através de inúmeras organizações e em seus mais diversos segmentos, uma vez que suas instituições administrativas impactam e regulam diversos aspectos da vida em sociedade.

A partir dessa mudança surgiu a ideia do desenvolvimento de uma pesquisa que apresente um panorama regional da educação infantil. Sabendo disso, iniciamos alguns questionamentos sobre como se encontra o desenvolvimento da educação infantil no Sudoeste do Paraná e se as Políticas Públicas existentes nessa área estariam sendo aplicadas de forma efetiva dentro da região.

A partir disso, foram surgindo algumas perguntas, como por exemplo: Quantas instituições públicas de educação infantil tem em cada município? Quantas Crianças estão matriculadas na educação infantil no Sudoeste do Paraná? Quais as nomenclaturas utilizadas nas unidades de educação infantil? Qual a média salarial dos profissionais da educação infantil? Qual a nomenclatura utilizada para os profissionais que atuam nesta etapa da educação básica? Qual a exigência mínima de escolaridade destes profissionais? Quais as propostas metodológicas utilizadas na educação infantil do Sudoeste do Paraná? Quantos professores formados atuam nestas salas de aulas? Quantidade de alunos por turma? Há coordenação pedagógica em cada unidade?

São muitas questões que foram levantadas e que temos em vista elucidar no andamento da pesquisa.

Mesmo após todas as mudanças que aconteceram nas leis educacionais com a reformulação da educação básica a partir da constituição de 1988 — e com leis municipais, estaduais e a própria LDB, que buscava garantir uma educação gratuita, de qualidade para todas as crianças na primeira etapa da vida escolar —, isso não foi o suficiente para mudar a realidade já posta da época, que era embasada no assistencialismo, sem muito foco na área educacional.

Acerca disso Kramer (2005) acentua que:

> Em termos qualitativos o trabalho realizado em creches e pré-escolas não é ainda democrático: muitas têm apenas caráter assistencial ou sanitário, que são importantes, mas não substituem a dimensão educativa, social e cultural, cruciais para favorecer o desenvolvimento das crianças e seu direito de cidadania. A educação infantil como espaço de socialização e convivência, que assegure cuidado e educação da criança pequena, não é ainda realidade das creches e pré-escolas brasileiras. (KRAMER, 2005, p. 87).

É evidente que as políticas públicas para a educação infantil, em âmbito nacional, têm sido melhoradas ao longo de todos esses anos. Mas, infelizmente, nem tudo que está na lei acontece na prática dos municípios, visto que são eles os responsáveis por ofertar e administrar essa etapa da educação na ponta da linha.

> [...] apesar dos inúmeros avanços tecnológicos, bem como a contribuição das ciências ao longo dos anos e o avanço significativo da legislação brasileira no que diz respeito ao direito da criança à educação de qualidade desde o nascimento, a realidade denuncia um grande descompasso entre o discurso da lei e o cotidiano de muitas escolas infantis. (PASCHOAL; MACHADO, 2009).

Outro ponto importante a ser analisado é a valorização dos profissionais de educação, que também se incluem dentro dessa política pública de melhoramento da educação básica em nosso país.

> O Plano Nacional de Educação (PNE), em seu diagnóstico, define que a qualidade do ensino só poderá acontecer se houver a valorização dos profissionais do magistério, a qual só será alcançada por meio de uma política global capaz de articular a formação inicial, as condições de trabalho, o salário, a carreira e a formação continuada. [...] Assim, a melhoria da qualidade da educação básica depende da formação de seus docentes, o que decorre diretamente das oportunidades oferecidas a eles. (INEP, 2013, p. 38).

Em 16 de julho de 2008 foi sancionada a Lei n° 11.738, que instituiu o piso salarial nacional para os profissionais do magistério público da educação básica. Mesmo não sendo o ideal, a criação de um piso salarial contribuiu muito para valorizar os profissionais da educação básica, porém, como supramencionado, nem tudo que está na lei se torna realidade.

Em Francisco Beltrão, por exemplo, os profissionais da educação infantil só conseguiram esse direito após um longo processo judicial, pois o entendimento dos gestores municipais era de que estes profissionais não se enquadravam como professores, e por isso não teriam o direito ao piso. E lamentavelmente, muitos outros municípios, para fugirem do devido pagamento aos profissionais da educação básica, tem contratado auxiliares — como mão de obra barata — sem formação na área, para substituir os docentes. Sobre essa questão, Batista (2013) nos diz que:

> [...] o uso de diferentes denominações para a função de professora deste nível de educação acaba por revelar a própria indefinição histórica desta profissional, chamada inicialmente de ama, desde as primeiras creches no Brasil, babá, recreacionista, atendente, auxiliar de desenvolvimento infantil, entre outros. (BATISTA, 2013, p. 26).

Frey (2000) destaca a grande relevância das discussões sobre a análise de políticas públicas no ensino, trazendo alguns conceitos que podem facilitar o entendimento sobre o tema e servir também como orientador para os pesquisadores na estruturação de projetos de pesquisas.

Com a finalidade de embasar a pesquisa e auxiliar em seu delineamento foi realizado um levantamento de teses e dissertações sobre o tema fazendo uso das palavras-chave: "Politicas Municipais de Educação Infantil"; "Propostas pedagógicas da educação infantil" e "Rede municipal de educação". Também foi realizado um levantamento de trabalhos com a palavra-chave "Sudoeste do Paraná" que resultou em 1 trabalho sobre educação infantil.

As poucas pesquisas encontradas com proximidade com o objeto de pesquisa, em sua grande parte, estão focadas em uma instituição ou cidade específica, não conseguindo expandir a análise por estados ou por macrorregiões do país.

Foram localizadas duas (2) teses que possuem uma proximidade com o interesse desse objeto de pesquisa. Uma das teses é da pesquisadora Dra. Patrícia Corsino, com o título "Infância, linguagem e letramento: Educação Infantil na rede municipal de ensino do Rio de Janeiro", que está integrada a pesquisa de formação de profissionais da Educação infantil no referido estado, e traz assuntos relacionados ao campo da educação infantil, políticas públicas, infância, linguagem e letramento. Já a segunda tese encontrada, com maior semelhança ao proposto em nossa pesquisa é da Professora Dra. Verena Wiggers, que discorre sobre as orientações pedagógicas na educação infantil em municípios de Santa Catarina, intitulada As orientações pedagógicas da educação infantil em municípios de Santa Catarina".

Apesar das contribuições dos estudos aludidos, não constatamos nenhuma pesquisa que proporcione um panorama atual com foco na identificação, análise e mapeamento das Políticas Públicas relacionadas a educação infantil nas cidades do Sudoeste do Paraná.

Esse conhecimento pode ser benéfico, não só a área educacional, mas para a sociedade em geral, podendo servir em diferentes contextos, como: na análise e estudos das Secretarias de Educação da região e fora dela; nas instituições de ensino superior, que poderão abordar esses temas para discussão com os alunos; e em organizações sindicais, no auxílio pela luta de classes. Além disso, os resultados obtidos pela aplicação dessa pesquisa, também servirão de base para outros trabalhos na área, permitindo aos pesquisadores delimitar assuntos mais específicos em relação ao ensino na educação infantil em nível regional.

Referências

BATISTA, Rosa. ***A emergência da docência na educação infantil no estado de Santa Catarina*:1909-1949**. 2013, 198f. CCC — Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, 2013.

BRASIL, Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)**. Nº 9394/96.

FREY, Klaus. Políticas públicas: um debate conceitual e reflexões referentes à prática da análise de políticas públicas no Brasil. **Planejamento e Políticas Públicas**, n. 21, p. 212-259, jun. 2000.

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. ***Censo da educação básica*: 2012**. Resumo técnico. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2013.

KRAMER, Sonia. Na gestão da educação infantil, concepções e distorções. In: _____. (org.). **Profissionais de educação infantil:** gestão e formação. São Paulo: Ática, 2005. p. 87-129.

PASCHOAL, Jaqueline Delgado; MACHADO, Maria Cristina Gomes. A história da educação infantil no Brasil: avanços, retrocessos e desafios dessa modalidade educacional. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n.33, p.78-95, mar.2009.

WIGGERS, Verena. **As orientações pedagógicas da educação infantil em municípios de Santa Catarina.** 2007. Tese (Doutorado em Educação) Programa de Pós-Graduação em Educação: Currículo. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC-SP São Paulo 2007

CORSINO, Patrícia. **Infância, linguagem e letramento:** educação infantil na rede municipal de ensino do Rio de Janeiro. 2003 Programa de Pós-Graduação em Educação. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro – PUC-RIO.

ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO COM CRIANÇAS DE 2 A 3 ANOS DE IDADE: REFLEXÕES A PARTIR DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL

Leticia Gabriela Brusco[1]
Lidiane Cristina Longo[2]
Franciele Soares dos Santos[3]

Eixo Temático: Escola, formação de professores e práticas pedagógicas

Palavras-chave: teoria histórico-cultural; educação infantil; organização do trabalho pedagógico; estágio supervisionado.

Este trabalho, intitulado "Organização do trabalho pedagógico com crianças de 2 a 3 anos de idade: reflexões a partir da Teoria Histórico-Cultural", desenvolve-se no contexto da disciplina de Prática de Ensino e Pesquisa sob a forma de Estágio Supervisionado II, tendo por objetivo refletir sobre as concepções de educação infantil, criança e infância, bem como sobre a especificidade da organização do trabalho pedagógico na educação infantil, em especial com a faixa etária das crianças do Maternal II (2 a 3 anos) com as quais atuamos no período de realização da prática de ensino. Para tanto, questionamos: Como organizar o trabalho pedagógico para crianças de 2 a 3 anos de idade? Quais ações pedagógicas contribuem de forma qualitativa para a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças de 2 a 3 anos de idade? Com o intuito de responder estas perguntas, realizamos estudos teóricos com base na Teoria Histórico-Cultural, para assim refletirmos sobre formas de organizar o trabalho pedagógico para crianças de 2 a 3 anos de idade, levando em conta o processo de planejamento das atividades e a importância do papel do professor na mediação da criança com o mundo.

A Educação Infantil, como a primeira etapa da Educação Básica, constitui-se como espaço educativo, de inserção e acolhimento as crianças e famílias, como possibilidade de humanização, espaço rico de experiências, que possibilita ações de cuidado e educação, por meio da afetividade e ludicidade, o qual deve assegurar condições para potencializar a aprendizagem e o desenvolvimento cultural das crianças, no processo de formação de sua inteligência e personalidade, pela socialização e apropriação de conhecimentos, entendendo a criança pequena como sujeito histórico-social, de direitos

[1]Graduanda em Pedagogia pela Unioeste de Francisco Beltrão. E-mail: leticia.brusco@unioeste.br.
[2]Graduanda em Pedagogia pela Unioeste de Francisco Beltrão. E-mail: lidiane.longo@unioeste.br.
[3] Professora do curso de Pedagogia e do Programa de pós-graduação em educação-Unioeste-Fbe. Doutora em Educação pela Universidade Federal de Pelotas-UFPel. E-mail: sfrancielesoares@gmail.com.

e a infância como período singular. São as interações entre o sujeito, o meio físico e social, e os objetos que possibilitam o conhecimento, e o professor constitui-se como mediador no processo de ensino e de aprendizagem. Segundo a Teoria Histórico-Cultural, este é um profissional capaz de criar elos mediadores entre a criança e a cultura, os objetos, o conhecimento a ser aprendido, de modo a escolher os melhores caminhos e conteúdos, e criar condições para possibilitar as aprendizagens, organizar e planejar espaços, tempos, objetos e materiais acessíveis para a criança explorar, por meio das brincadeiras, interações e experiências, visando atingir a aprendizagem infantil. Pois, um espaço organizado e planejado intencionalmente oferece condições para a aprendizagem, apropriação e desenvolvimento de qualidade.

De acordo com a Teoria Histórico-Cultural, é importante oportunizar uma educação infantil baseada na troca, na reciprocidade, em que professor e criança tornam-se parceiros, ambos protagonistas no processo de ensino e de aprendizagem. A intervenção do professor, torna-se essencial para inserir a criança nas relações sociais, como participante ativo da sua aprendizagem, de modo a colocar a criança em atividade, oferecendo um ambiente rico de objetos, para possibilitar o contato com os bens culturais e assim desenvolver as funções psíquicas superiores da criança.

Vale pontuar que os primeiros anos de vida são favoráveis para o desenvolvimento das percepções, que "[...] desenvolve-se a partir das oportunidades de experiência e atividade da criança, desde bem pequenininha". (LIMA; VALIENGO; RIBEIRO, 2014, p. 28). Os órgãos dos sentidos são os receptores, funcionam como vias de acesso da criança, para se conectar ao mundo e para receber as impressões externas do ambiente, desse modo, é imprescindível organizar situações educativas, que possibilitem a criança conhecer as coisas, ouvir sons, sentir cheiros, sabores, descobrir os objetos, suas texturas, ao apertar, amassar, manipular, explorar formas, perceber cores. Dessa forma, faz-se necessário aguçar os sentidos da criança, de modo a proporcionar diferentes estímulos auditivos e visuais, sensações, percepções, para que seus sentidos sejam desenvolvidos, bem como oferecer ricas possibilidades as crianças, para que aconteça a maturação do cérebro, e suas capacidades psíquicas se alterem, para passagem das formas primárias, involuntárias de percepção, para níveis superiores de orientação e percepção. Para a Teoria Histórico-Cultural a aprendizagem e desenvolvimento infantil ocorrem por meio das atividades guias, que abrangem as experiências e a relação da criança com o mundo em cada faixa etária. No primeiro ano de vida, desde os primeiros meses, as crianças devem ser expostas a experiências sensoriais, por meio do estímulo dos seus sentidos, e da comunicação emocional do adulto. Nos primeiros meses de vida desencadeia-se a necessidade de o bebê comunicar-se emocionalmente com adulto, ou seja, "o bebê necessita estar em relação com o outro, mais experiente, com intervenções adequadas para explorar, conhecer e descortinar o mundo a sua volta". (LAZARETTI; MELLO, 2018, p. 121). Dessa forma, a comunicação constitui-se como a

forma principal para o educador impulsionar o desenvolvimento da criança, cabe considerar também que é por meio desta, que, principalmente, nos dois primeiros anos de sua vida, ela passa a dar significado ao mundo dos objetos e fenômenos do mundo físico e social por meio das experiências e vivencias proporcionada pela mediação do outro.

Neste primeiro período, o bebê é dependente do adulto e precisa comunicar suas necessidades, por meio do choro, do olhar, dos balbucios, assim, precisa de uma relação bastante afetiva, emocional, de sensações, da manipulação e exploração dos objetos que são bases para o período seguinte, a atividade objetal manipulatória, a qual é a atividade dominante no segundo ano de vida da criança e representa a relação que ela desenvolve com os objetos.

Quando a criança completa seu primeiro ano de vida é impulsionada a necessidade de experimentar o mundo de outras formas, pois apenas a comunicação limitada com o adulto não é mais suficiente. De acordo com Martins (2016), no primeiro ano de vida o adulto é visto como o centro das atenções para as crianças, pois a criança estabelece uma relação de dependência do adulto. Ao final do primeiro ano, a criança já apresenta grandes avanços em relação ao seu desenvolvimento, por meio da marcha, por exemplo, são capazes de ir até os objetos. Dessa maneira, os objetos que antes eram apresentados a criança, agora podem ser livremente explorados, constituindo-se então a atividade objetal-manipulatória. Para Pasqualini (2013, p. 85).

> [...] o que está em questão é assimilar os modos socialmente elaborados de ações com os objetos. Se anteriormente tinha centralidade a relação criança-adulto social, mediada pelos objetos, agora ganha destaque a relação criança-objetos social (mundo das coisas), mediada pelo adulto.

Destaca-se ainda o papel da linguagem na atividade objetal manipulatória, por meio dela a percepção da criança vai sendo organizada, convertendo-se em percepção generalizada do mundo: “[...] com surgimento das primeiras generalizações no campo da linguagem, a criança passa a perceber os objetos no interior de um todo que possui, para além de suas propriedades físicas, um determinado sentido social”. (PASQUALINI, 2018, p. 85). Assim, o professor para esse nível começa a organizar sua atividade pedagógica, propondo ações que permitam às crianças reconhecer e se apropriar da cultura e conhecimento por meio dos objetos e dos jogos, por exemplo.

Desta forma, até os três anos, algumas conquistas são essenciais para a criança, como o desenvolvimento dos movimentos corporais, o andar ereto, a atividade com objetos, e o domínio da linguagem oral, para organizar sua comunicação e aprender sobre como utilizar os objetos, a partir de sua função social. Para consolidar o andar ereto da criança, é importante organizar os ambientes, para possibilitar a ela que explore o espaço, de modo que tenha acesso aos objetos, para vivenciar, se movimentar, buscar o que lhe chama atenção, visando garantir iniciativas autônomas e movimentos

livres. É no terceiro ano de vida que a criança desenvolve com mais fluência a sua linguagem oral e se interessa pelo uso social dos objetos, sendo a atividade guia dessa fase a imitação. É o início do faz-de-conta, do jogo dos papéis sociais, que vai ser mais bem desenvolvido na fase pré-escolar.

> É a atividade prática do indivíduo – para a criança pequena, a atividade com objetos e comunicação com outras pessoas – que o torna capaz de perceber diferentes qualidades acerca de objetos e fenômenos reais. O processo em que a criança aprende a observar e perceber as particularidades essenciais nesses objetos e fenômenos sociais é um processo de educação: um processo por meio do qual a criança aprende o modo de atuar sobre objetos e fenômenos sociais e a percebê-los por meio de suas características mais essenciais, dando a essa percepção um sentido. (LIMA; VALIENGO; RIBEIRO, 2014, p. 34).

Os responsáveis por transmitir às crianças a história e função social dos objetos são os adultos. Por mais que as crianças manipulem e observem os objetos, elas não conseguem descobrir sozinhas sua função, para quê determinado objeto é usado, para isso elas precisam da orientação do adulto. Esta atividade conjunta entre criança e adultos, é de extrema importância ao desenvolvimento da criança porque ela também busca elogio por parte do adulto, ao realizar determinada ação com os objetos a criança espera que o adulto a elogie e a partir disso "[...] ela é capaz de antecipar emocionalmente as consequências sociais de seus atos". (VAROTTO, 2013, p. 77).

O professor como mediador precisa ter confiança nas potencialidades da criança, como sujeito que está teorizando, vivenciando, que é capaz, de perceber, explorar, levantar hipóteses e participar ativamente na construção dos seus conhecimentos, com a convicção que cada criança se apropria de determinada forma e em um tempo e ritmo diferente, e isso refere-se também a produção e construção de conhecimentos que se dá em momentos diferentes por cada criança. Por isso, a importância do planejamento como ato de planejar, construir e preparar as ações a serem desenvolvidas, é imprescindível para realização da prática pedagógica, pois diz respeito a organização do trabalho pedagógico e visa propor com antecedência as ações que serão realizadas, com intencionalidade e objetivos definidos a serem atingidos.

Conclui-se que as compreensões sobre a organização do trabalho pedagógico na perspectiva da teoria histórico-cultural, bem como, as atividades guias que se destacam em cada período de desenvolvimento, especialmente, a atividade objetal manipulatória, das crianças de 2 a 3 anos, que é a faixa etária que atuamos no estágio, contribuíram significativamente para o nosso planejamento, e também para pensar nas preposições pedagógicas que foram desenvolvidas com as crianças.

Referências

BARBOSA, I. G.; ALVES, N. N. L.; MARTINS, T. A. T. Organização do trabalho pedagógico na educação infantil. In: OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A. M. C.; VIEIRA, L. M. F. **Dicionário**: trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM

LIMA, E. A. Trabalho Pedagógico na Educação Infantil: em busca da atitude ativa de professores e crianças. In: MENDONÇA, S. G. L.; PENITENTE, L. A. A.; MILLER, S. (Org.). **A questão do método e a teoria Histórico-Cultural:** bases teóricas e implicações pedagógicas. São Paulo: Cultura Acadêmica. 2017. p. 113-129.

LIMA, E. A.; VALIENGO, A.; RIBEIRO, A. E. M. Teoria Histórico-Cultural e desenvolvimento da percepção: fundamentos para a educação de bebês. **Revista Teoria e Prática da Educação**, v. 17, n. 3, p. 25-36, setembro/dezembro. 2014.

MELLO, S. A.; SINGULANI, R. A. D. As crianças pequenininhas na creche aprendem e se humanizam. **Revista Teoria e Prática da Educação**, v. 17, n. 3, p. 37-50, setembro/dezembro. 2014.

PASQUALINI, J. Periodização do desenvolvimento psíquico à luz da escola de Vigotski: a teoria histórico-cultural do desenvolvimento infantil e suas implicações pedagógicas. In: MARSIGLIA, A. C. G. (org.). **Infância e pedagogia histórico-crítica**. Campinas: Autores Associados, 2013. p. 71-97

VAROTTO, M. Vamos Explorar os Objetos! A criança em seu segundo e terceiro ano de vida, In: ARCE, A. (org.). **Interações e brincadeiras na educação infantil**. Campinas: Alínea, 2013. p. 73-92.

PARA ALÉM DA CONCEPÇÃO REGULADORA DO CURRÍCULO: REFLEXÕES ACERCA DA RELAÇÃO ENTRE O CONCEITO DO CURRÍCULO, POLÍTICA CURRICULAR E A PRÁTICA PEDAGÓGICA

Bruna Andrade Costa[1]
Karina Belletini[2]
Leticia Gabriela Brusco[3]
Lidiane Cristina Longo[4]

Eixo Temático: Escola, formação de professores e práticas pedagógicas.

Palavras-chave: currículo escolar; política curricular; prática pedagógica.

Este trabalho, desenvolve-se no contexto da disciplina de Currículo Escolar do 3º ano do Curso de Pedagogia da Unioeste – Campus de Francisco Beltrão, na qual, por meio da realização da atividade prática como componente curricular (APCC), dos estudos e reflexões em aulas remotas síncronas, até o presente momento, observamos que o currículo possui uma historicidade, como elemento regulador de conteúdos que deverão ser desenvolvidos na prática pedagógica. Nesse sentido, ele define uma ordem sequenciada de tempos e conteúdos, que deverão ser ensinados e aprendidos nas etapas escolares, envolvendo os sujeitos no seu processo, professores e estudantes. Para chegarmos a esses conhecimentos na formação inicial a partir da referida disciplina, realizamos estudos teóricos, reflexões coletivas e entrevistas, constituindo estas últimas um importante processo de sistematização para analisar a relação entre o currículo e a prática pedagógica.

Porém, apesar de apresentar essa função ordenadora, como elemento regulador dos conteúdos e dos sujeitos, o currículo também possui outros elementos que refletem na organização da totalidade do ensino, os quais não são neutros, mas trazem concepções ideológicas. Desse modo, pretendemos refletir de que forma o currículo deve ser pensado e analisado, criticamente, para que não se configure como um elemento reprodutor das ideologias dominantes, mas para que se torne um elemento dinâmico e flexível, que oriente e auxilie no trabalho pedagógico e seja pensado a partir das necessidades dos sujeitos que compõem o processo de ensino e de aprendizagem.

[1] UNIOESTE - campus de Francisco Beltrão/PR. bruna.costa5@unioeste.br
[2] UNIOESTE - campus de Francisco Beltrão/PR. karina.belletini@unioeste.br
[3] UNIOESTE - campus de Francisco Beltrão/PR. leticia.brusco@unioeste.br
[4] UNIOESTE - campus de Francisco Beltrão/PR. lidiane.longo@unioeste.br

Desde os primórdios, o conceito de currículo vem sendo compreendido e usado no sentido de organização dos conteúdos que o professor deve ensinar. O currículo é massificado em termos escolares a partir do século XVI, recebendo forte influência religiosa. Inicia-se um ordenamento do ensino e da aprendizagem por meio do currículo, como se pode perceber no movimento realizado pelos calvinistas ao longo do século em questão, podendo ser comparada em muitos aspectos com a escolarização realizada pelos jesuítas nos países capitalistas. Neste, e no século seguinte, XVII, o currículo se transformará "em uma invenção decisiva para a estruturação do que hoje é a escolaridade e de como a entendemos" (GIMENO SACRISTÁN, 2013, p. 18), relacionando-se com os pressupostos eficientistas, subordinando professores e alunos a um controle externo.

Nesse sentido, é possível perceber, de acordo com Gimeno Sacristán (2013), que desde seu uso inicial, o currículo organiza os segmentos dos conteúdos que o compõem. Ele demarca tudo aquilo que os professores são responsáveis por ensinar e os estudantes em aprender, caracterizando-se como um plano de estudos. A organização do currículo incide sobre a possiblidade ou não de uma aprendizagem fragmentada, pois ele organiza e unifica o ato de ensinar e o de aprender, mas ao mesmo tempo reforça as fronteiras que delimitam seus componentes curriculares, ou seja, as disciplinas se organizam, mas também se isolam.

Ao organizar o que será ensinado, os conteúdos, graus e idades, o currículo orienta e modela o ensino, ao mesmo tempo que regula e controla o trabalho dos professores. Realizando a APCC 1, tivemos a oportunidade de ouvir a compreensão que alguns professores de instituições educativas têm sobre o currículo escolar. As respostas dos professores entrevistados expressam a ideia de que o currículo é visto como uma política curricular, criada pelo governo, que aborda os conhecimentos e conteúdos, e serve como norteador para o desenvolvimento do trabalho pedagógico.

Durante as entrevistas, uma professora relata que:

> O currículo escolar é flexível e adaptável ao longo do ano letivo conforme necessidades encontradas. Com relação à BNCC e ao referencial curricular do Paraná, estes fazem parte dos planos de aula constantemente, como um norte a ser seguido, orientando e sugerindo objetos e conteúdos particulares para cada ano do ensino fundamental.

Porém, não encontramos, nessa e nas demais falas dos entrevistados, apontamentos sobre as concepções ideológicas que envolvem o currículo, tais como a compreensão de educação, escola, e sociedade que estão presentes, mesmo que de forma implícita.

Ao discutir o currículo, de acordo com Lawton (1982), citado por Gimeno Sacristán (2000), faz-se necessário considerar o contexto social, econômico, cultural e histórico da realidade, trazendo como elemento decisivo a política curricular. Ao voltarmos para a análise da política curricular atual, podemos pontuar que esta materializa a função reguladora do

currículo, pois advém de uma política maior, de Estado, que é o primeiro nível de definição do currículo e de uma relação com a política educacional, como um todo.

A política curricular compreende uma importante instância de decisão que se corresponde também à forma de organização do sistema, governa as decisões de cunho jurídico e administrativo e determina as regras do sistema curricular. Assim, é a política curricular que vai modelar o currículo no sistema escolar, ou seja, como este vem sendo organizado, prescrito, para regular o que a escola deve ensinar, quais os conteúdos, qual formação, que saberes e conhecimentos deverão ser incorporados na prática da educação, em relação ao papel e a atuação dos professores e estudantes na realidade educativa.

Desse modo, ao pensarmos a política curricular, é importante nos situar num campo ordenador, que modela, hoje, rigorosamente o sistema, e o currículo, pois a racionalidade dominante que existe na prática escolar é também resultado de uma política estatal, que se sustenta em concepção e traz mecanismos externos que intervêm e operam consequências diretas na realidade escolar, pois prescrevem orientações curriculares decisivas. De acordo com Sacristán (2000, p. 108),

> [...] a ordenação do currículo faz parte da intervenção do Estado na organização da vida social. Ordenar a distribuição do conhecimento através do sistema educativo é um modo não só de influir na cultura, mas também em toda a ordenação social e econômica da sociedade.

É perceptível que os saberes instrumentais ganham mais valor nas políticas curriculares na atualidade, pois essas políticas são reflexos de um governo que tem em sua concepção uma visão mais conservadora. Assim, há uma padronização dos processos de aprendizagem, de uma cultura comum, para uma escola comum, que tem como ideia uma escolarização comum, para muitas crianças, em uma variedade de escolas. Nesse sentido, faz-se necessário pensar em como a diversidade pedagógica é desconsiderada, pois estamos vivenciando um processo de naturalização das desigualdades, assim, as propostas pedagógicas estão sendo inseridas numa forma de desigualdade social.

Considerando tais elementos, ao nos depararmos com as políticas curriculares, é importante fazermos uma análise crítica para entender a não neutralidade das propostas e situar o interesse político de controlar a educação como sistema ideológico. Ao partir da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), de âmbito nacional, como política curricular obrigatória, para todo o sistema de ensino, podemos evidenciar que esta apresenta uma força social conservadora, a qual foi construída por um processo pouco participativo, com uma capacitação dos professores de forma muito acelerada, que padronizou o que eles terão que ensinar, como agentes que só deverão agir num processo meritocrático, pautando-se na valorização dos índices de avaliação.

É nítido que a BNCC apresenta uma intervenção reguladora na função socializadora da escola, e atinge a autonomia dos municípios, das escolas e dos professores. Em virtude disso, podemos pensar sobre como está a formação desses professores, em relação ao tempo para planejar, se há um estudo e reflexão sobre a política curricular, quais são os pacotes de materiais disponibilizados, entre outros aspectos.

Podemos tecer algumas críticas pontuais a essa política curricular, ao mesmo tempo, vale ressaltar que a BNCC chamou a atenção para o campo curricular no sentido de regularidade, pois é um documento de caráter normativo, obrigatório, que traz como orientação, a ênfase na qualidade das aptidões básicas, a partir da definição de conteúdos para todas as etapas, ou seja, "o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais" (BRASIL, 2018) que todos deverão desenvolver numa lógica de sistema, para não ter rupturas, desde a Educação Infantil.

Partindo disso, a BNCC propõe uma formação a partir de competências e habilidades, e focaliza na operacionalidade do fazer pedagógico, pautada em uma visão neotecnicista, que corresponde à pedagogia do "aprender a aprender", em que os objetivos estão muito relacionados com os testes padronizados, com dispositivos de alta densidade, que tem como pressuposto um currículo nacional, como novas regulações, voltadas para a avaliação e a qualidade, com ênfase na aprendizagem, que se sobrepõe a uma visão mais ampla da educação, para, como aponta Freitas (2018), substituir o "direito de ser educado" pelo "direito de aprender".

Com a BNCC, os objetivos de aprendizagem ganham centralidade, assim, o currículo precisa ser trabalhado a partir dos objetivos. O conceito estrutural da BNCC define uma concepção pedagógica e curricular mais programática de conhecimentos, porém, pouco reflexiva, que se volta para as competências, no sentido dos conceitos, procedimentos, valores e atitudes, que se articulam a ideia do saber e saber fazer, aprender a aprender, de aplicabilidade, de mobilizar conhecimentos para resolver situações imediatas, mas não de apropriação cognitiva dos conhecimentos científicos. Hoje, é cobrado que o sujeito tenha noções aplicadas, contudo, falta uma base sólida de conhecimentos científicos, e a compreensão dos vários ramos ou, o domínio das ciências.

A partir disso, é importante pontuar que a BNCC é um documento normativo, que orienta os municípios na elaboração de suas propostas curriculares, bem como os estados, assim, ela é mais ampla, generalista, e dela desencadearam-se o Referencial Curricular do Paraná (RCP) (PARANÁ, 2018) e o Currículo da Rede Estadual do Paraná (CREP) (PARANÁ, 2020). Tanto o RCP, como CREP, são currículos de caráter mais pedagógico, que apresentam melhor detalhamento, em termos de saberes e conhecimentos, conteúdos, idades, temporalidade, e indicam alguns elementos centrais que orientam as propostas pedagógicas, constituindo-se como referências para o trabalho pedagógico, ao mesmo tempo que orientam o planejamento dos professores.

Porém, vale ressaltar que ambos os documentos, desde a BNCC, apresentam alta densidade de indicação do que se deve ensinar, com bastante cuidado na linguagem, bem elaborada para os professores, num sentido mais "neutro", tudo bem neotecnicista. Nada reflexivo, mas com respostas técnicas, mais burocráticas, para, de certa forma, "enquadrar o professor" com a ideia de controle e gestão, a partir de programas e tecnologias, prescrição de conteúdos, códigos e objetivos definidos, que colocam em xeque a autonomia dos professores. Considerando tais pressupostos, vale pontuar que, para que se altere a prática pedagógica, faz-se necessário alterar a política sobre o currículo que a afeta diretamente.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular – BNCC (versão final completa). Brasília, DF, 2018.

FREITAS, Luiz Carlos de. **A reforma empresarial da educação**: nova direita, velhas ideias. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

GIMENO SACRISTÁN, J. O currículo uma reflexão sobre a prática. In: GIMENO SACRISTÁN, J. (org.). **A Política Curricular e o Currículo Prescrito**. Porto Alegre: Artmed, 2000. p. 107-112.

GIMENO SACRISTÁN, J. O que significa o currículo? In: GIMENO SACRISTÁN, J. (org.). **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Porto Alegre: Penso, 2013, pp. 16-35.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **REFERENCIAL CURRICULAR DO PARANÁ**: PRINCÍPIOS, DIREITOS E ORIENTAÇÕES. Curitiba: SEED, 2018.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Currículo da Rede Estadual Paranaense – CREP**. Curitiba: SEED, 2020.

REFLEXÕES SOBRE O NOVO ENSINO MÉDIO NO ESTADO DE SANTA CATARINA E O EMPRESARIAMENTO DA EDUCAÇÃO

Érica Rodrigues[1]
Franciele Soares dos Santos[2]

Eixo Temático: Escola, formação de professores e práticas pedagógicas.

Palavras-chave: novo ensino médio; trabalho docente; neoliberalismo; empresariamento.

O presente trabalho está vinculado a pesquisa realizada junto ao Programa de Pós-graduação em Educação, na Universidade Estadual do Oeste do Paraná – campus de Francisco Beltrão (UNIOESTE/FB). Esta ainda encontra-se em processo inicial de elaboração, tendo como objetivo principal: analisar a compreensão dos professores da Escola Antônio Vieira do município de Ipuaçu/SC em relação aos mecanismos de padronização, gestão e controle do trabalho docente, implantados a partir do Novo Ensino Médio no estado de Santa Catarina em parceria com o Instinto Iungo. Assim, o exercício que nos propusemos neste texto é o de discutir, mesmo que brevemente, aspectos relacionados ao processo de implantação do novo ensino médio em Santa Catarina, bem como refletir como este articula-se ao processo de empresariamento da educação brasileira. Para tanto, utilizamos como metodologia revisão bibliográfica de autores que contribuem para elucidar este processo.

A nova mudança proposta para o Ensino Médio no âmbito nacional, e também no estado de Santa Catarina, tem impactado diretamente da formação continuada dos professores e o trabalho docente. As reformas propostas para o Ensino Médio são decorrentes da Lei nº 13.415/2017 (BRASIL, 2017), que prevê a reforma curricular do ensino médio, bem como estabelece a Base Nacional Comum Curricular- BNCC, com caráter de obrigatoriedade para a reestruturação do currículo da educação básica, sendo que, cada estado da federação tem a liberdade de seguir um caminho para a implantação e regulamentação deste novo modelo de ensino. Neste sentido, ainda no ano de 2017, a Secretaria de Estado da Educação de Santa Catarina (SED/SC) com base na Lei vigente foi um dos primeiros estados a iniciar a implementação do processo de novo ensino médio, voltando este sistema de ensino para a

[1] Aluna do Programa de Pós-graduação em educação Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE-FBe. E-mail: erica.rodrigues3@unioeste.br.
[2] Professora do Curso de Pedagogia e do Programa de Pós-graduação em educação Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE-FBe. Doutora em educação pela Universidade Federal de Pelotas- UFPel. E-mail: sfrancielesoares@gmail.com.

implementação do Ensino Médio Integral em Tempo Integral – EMITI. Num primeiro momento, o Governo de Santa Catarina, por intermédio da Secretaria de Estado da Educação de Santa Catarina (SED), estabeleceu uma parceria com o Instituto Ayrton Senna (IAS), com o apoio do Grupo Natura, para a implantação de uma proposta de Educação Integral para o Ensino Médio.

O desenvolvimento desta proposta foi organizado a partir de um conjunto de competências cognitivas e socioemocionais. Estas competências são organizadas numa matriz composta por oito macrocompetências: autonomia, abertura para o novo, resolução de problemas, pensamento crítico, criatividade, autoconhecimento, coloração, comunicação e responsabilidade, sendo que essas abrem um leque de opções para se trabalhar com as habilidades de cada jovem, inserido neste programa de ensino médio, conforme propõe a BNCC. Cabe destacar que, quando utilizada no mundo do trabalho, a noção de competências define os conteúdos particulares de cada função na organização do trabalho, a partir disso ocorre a redefinição de conteúdos de acordo com as demandas das inovações tecnológicas. Ao ser transferida para a escola, ou seja, para a formação humana, origina a chamada pedagogia das competências (RAMOS, 2006). Outro pilar teórico da proposta em estudo é o protagonismo juvenil. De acordo com documentos do Instituto Ayrton Senna (2017):

> O Paradigma do Desenvolvimento Humano alicerça o princípio da educação integral para o século 21, que é ancorado em uma concepção de educando pautada pelo **protagonismo juvenil**: trata-se de oferecer oportunidades formativas por meio das quais os jovens possam participar ativamente, aprendendo a construir e articular conhecimentos, elaborando os próprios discursos em vez de revozear discursos alheios e sendo percebidos como interlocutores importantes nos momentos de tomada de decisão. (p. 29, grifo nosso).

Este conjunto de mudanças estão diretamente articulados as orientações presentes nas reformas curriculares, que por sua vez se adequam cada vez mais à lógica das demandas engendradas pelas mudanças organizacionais do mercado e do mundo do trabalho contemporâneo. No primeiro ano de implementação, quinze escolas da rede pública estadual de Santa Catarina foram contempladas. No ano seguinte, o número de escolas participantes foi ampliado para trinta e estas foram estabelecidas escolas pilotos do ensino médio integral em Santa Catarina. Desde 2016 a Secretaria do Estado da Educação e o Instituto Ayrton Senna e Grupo Natura vinham realizado capacitações para apresentação da proposta as unidades escolares. No ano de 2017 ocorreram capacitações, nos meses de fevereiro, maio, julho, setembro e outubro, desta vez para professores, gestores, coordenadores escolares e regionais, essas capacitações conforme estabelece a SED/SC tem como propósito de formação é estudar e compreender o sistema de ensino abordado a partir das competências e habilidades necessárias para o desenvolvimento das metodologias ativas.

No ano de 2018 e 2019, prosseguiram-se as capacitações para os grupos de professores, gestores, coordenadores escolares e regionais com o mesmo propósito de trabalho. O diferencial é que no ano de 2019 foram selecionados alguns professores, em específico um de cada área do conhecimento por unidade escolar para realizar uma capacitação, chamada então de "Professores de Referência" pela SED/SC em parceria com o Instituto Ayrton Senna e Grupo Natura. A escolha destes professores ocorreu em cada unidade escolar, onde os professores de cada área de conhecimento entravam em consenso, e decidiam qual professor enviar para a capacitação como represente da área desta unidade escolar. Esta capacitação teve como principio formativo a caracterização do sistema de ensino médio integral na proposta de educação integral voltada para o trabalho das metodologias ativas, e a produção de atividades integradas por área, onde cada grupo de professores teve como objetivo trabalhar e repassar as informações a sua unidade escolar, conforme estabeleceu a SED/SC.

O interessante e o intrigante desta proposta, é que no término de 2019 em um seminário de apresentação das práticas pedagógicas com estudantes, professores, gestões, coordenadores regionais e escolares, secretário da educação, equipe da SED/SC, colaboradores e instrutores do grupo do Instituto Ayrton Senna e Grupo Natura, anunciou-se a sua retirada do grupo educacional e o fim da parceria com o estado de Santa Catarina.

Assim, a partir de 2020 Santa Catarina se torna novamente um dos primeiros estados a implantar uma nova proposta de ensino médio, agora o então proclamado Novo Ensino Médio. Este está em andamento em 120 unidades escolares, chamadas escolas pilotos do novo ensino médio, que tem o suporte de mais uma empresa terceirizada agora, Instituto Iungo e seus organizadores. Vale, ressaltar que muitos os coordenadores e representantes do Instituto Ayrton Senna/Grupo Natura que antes eram mantedores juntamente com a Secretaria do Estado da Educação do então programa de ensino médio EMITI, passaram agora a ser colaboradores do Instituto Iungo, este mantido pelo Movimento Bem Maior e MRV-Engenharia e Participações-S/A, que compõem a rede de mantenedores do movimento "Todos pela Educação", conforme (SILVA *et al.*, 2021).

Nota-se assim, que na medida em que o Novo ensino médio vai se estruturando no estado de Santa Catarina, percebe-se a inclusão de empresas ou instituições privadas ganham espaços no campo educacional da rede, se fazendo presente principalmente na formação continuada dos professores. Vale ressaltar que, o processo implementação da lógica empresarial se materializou à medida que os setores empresariais passaram a se organizar em torno da educação, especialmente de nível médio, e estreitar laços nesta direção com o governo federal, principalmente por meio do Movimento Todos pela Educação-TPE que, na disputa com setores mais próximos à esquerda, colocou em evidência um projeto educacional tendo como pauta as necessidades de reformas curriculares para a educação vinculadas aos interesses do mercado.

Nas últimas décadas ocorreu a vulgarização do vocabulário reforma, que na avaliação de Shiroma et al. (2005, p .429) é "[...] uma estratégia de legitimação eficaz na medida em que consegue "colonizar" o discurso, o pensamento educacional e se espalhar no cotidiano como demanda imprescindível da "modernidade". Nesse sentido, Lamosa (2020), contribui com esta reflexão ao analisar que o caráter reformista reafirma as diversas formas de manter os trabalhadores cada vez mais alinhados ao sistema capital, mantendo a hegemonia deste nas escolas, e impondo por meio da reforma do ensino médio, por exemplo, um trabalho docente regrado ao sistema de competências, expressa o desejo empresarial e define o tipo de sujeito a ser formado para o capital.

Tais reformas curriculares estão afinadas com o discurso neoliberal, o qual vem afirmando que o objetivo político de democratizar a escola depende da realização de uma profunda reforma administrativa do sistema escolar orientada pela necessidade de introduzir mecanismos que regulem a eficiência, produtividade e eficácia, ou seja, a qualidade dos serviços educacionais. Dessa maneira, a estratégia do neoliberalismo consiste em transferir a educação da esfera política para a esfera do mercado, questionando, assim, seu caráter de direito e reduzindo-a à sua condição de propriedade. Para Laval (2019 p. 17): "[...] a escola neoliberal é a designação de certo modelo escolar que consiste a educação um bem essencialmente privado, cujo valor é acima de tudo econômico", deixando de lado a formação do cidadão com valores culturais, políticos e sociais, voltando-se apenas para a logica do "capital humano", valorizando o conhecimento apenas com caráter econômico, com ordem competitiva e meritocrata a partir dos discursos dominantes que naturalizam os problemas vivenciados tanto na esfera educacional como social. De acordo com Freitas (2018) o objetivo lógico empresarial é demonstrar que o Estado não consegue suprir a demanda da educação, por isso, a falta de estrutura e organização escolar, demostrando e criando mecanismos para que até mesmo os professores pensem desta forma.

Ainda segundo Laval (2019), as reformas educacionais impostas pelo neoliberalismo estão orientadas no discurso da competitividade, adequando-se ao sistema e condições sociais subjetivas a economia geral, como objetivo de padronização e controle da gestão educacional e formação de professores. A partir disso, nos questionamos: será que os professores que fazem parte do processo de construção e implantação do novo ensino médio percebem e/ou compreendem os mecanismos de padronização, controle, bem como a introdução destes discursos reformistas neoliberais nas suas formações? Isto é, o que buscaremos investigar por meio da nossa pesquisa.

Referências

BRASIL. Lei nº 13.415 de 16 de fevereiro de 2017. **Diário Oficial da União**, 17.2.2017a, Seção 1, p. 1. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm. Acesso em: 20 ago. 2021.

FREITAS, Luiz Carlos de. **A reforma empresarial da educação:** novas direitas, velhas ideias. São Paulo: Expresso popular, 2018.

SILVA, F. G. R. da.; POSSAMAI F. L., T.; MARTINI, T. A. A reforma do ensino médio em Santa Catarina: um percurso atravessado pelos interesses do empresariado. **Revista Trabalho Necessário**. v. *19*, n. 39, 58-81, 2021. Disponível em: https://doi.org/10.22409/tn.v19i39.47398. Acesso em: 20 ago. 2021.

INSTITUTO AYRTON SENNA. **Princípios da educação Integral**. Uma parceria entre a Secretaria de Estado da Educação de Santa Catarina e o Instituto Ayrton Senna. Santa Catarina, 2017.

LAMOSA, Rodrigo. (org.). **Classe dominante e educação em tempos de pandemia**: uma tragédia anunciada. Parnaíba: Editora Terra sem Amos, 2020.

LAVAL, Christian. **A Escola não é uma empresa:** o neoliberalismo em ataque ao ensino público/Christian Laval; tradução Mariana Echalar. São Paulo: Boitempo, 2019.

SECRETARIA DO ESTADO DA EDUCAÇÃO. **Santa Catarina terá Novo Ensino Médio em 120 escolas da rede em 2020.** Disponível em: https://www.sed.sc.gov.br/secretaria/imprensa/noticias/30445-santa-catarina-tera-novo-ensino-medio-em-120-escolas-da-rede-estadual-em-2020. Acesso em: 21 ago. 2021.

RAMOS, Marise Nogueira. **A pedagogia das competências:** autonomia ou adaptação. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

SHIROMA, Eneida; CAMPOS, Roselane; GARCIA, Rosalba. Decifrar textos para compreender a política: subsídios teórico-metodológicos para análise de documentos. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 23, n. 02, p. 427-446, jul./dez. 2005. Disponível em: https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/9769. Acesso em: 13 nov. 2020.

A ATUALIDADE DO PENSAMENTO DE KARL MARX E FRIEDRICH ENGELS PARA A RELAÇÃO TRABALHO E EDUCAÇÃO

Marilei Leal da Cruz[1]
Franciele Soares dos Santos[2]

Eixo Temático 3: Educação, Sociedade e Cultura.

Resumo: O texto está vinculado à pesquisa de mestrado, que está em andamento, intitulada "O trabalho como princípio educativo na proposta escolar de Moisey Pistrak: contribuições para a educação na atualidade." O objetivo é demonstrar a atualidade e a relevância do pensamento de Karl Marx (1818-1883) e Friedrich Engels (1820-1895) para a educação nos tempos atuais. As questões que orientam a discussão são as seguintes: Quais as contribuições dos autores para o campo da relação trabalho e educação? Por que é importante estudar a teoria social de Marx e Engels? O estudo se justifica pela necessidade de discutir a relação trabalho e educação na formação humana, bem como a emergência sobre o estudo do marxismo na atualidade. Como metodologia, optamos pelo estudo bibliográfico de textos de Marx, Engels e seus comentadores. Primeiramente, abordamos o papel do trabalho na formação do ser humano, bem como a relação trabalho e educação a partir da concepção marxiana/marxista. Em seguida, apresentamos contribuições da teoria social de Marx e Engels. Por fim, expomos de forma sucinta considerações sobre a Pedagogia Socialista Soviética, pautada nos escritos sobre trabalho e educação de Marx e Engels.

Palavras-chave: marxismo; trabalho e educação; pedagogia socialista soviética; Moisey Pistrak.

Introdução

O presente artigo está vinculado à pesquisa intitulada "O trabalho como princípio educativo na proposta escolar de Moisey Pistrak: contribuições para a educação na atualidade", realizada junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação, na Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE, Campus de Francisco Beltrão. A pesquisa tem por objetivo analisar o trabalho como princípio educativo na proposta educativa e escolar do educador russo Moisey Pistrak, situando suas contribuições para a educação na atualidade.

As questões que orientam a discussão acerca do tema deste trabalho são as seguintes: Quais as contribuições de Karl Marx (1818-1883) e Friedrich Engels (1820-1895) para o campo da relação trabalho e educação? Por que é importante estudar a teoria social de Marx e Engels? O objetivo geral é demonstrar a atualidade e a relevância do pensamento de Marx e Engels para a educação nos tempos atuais. Os objetivos específicos são: compreender a importância de estudar a

[1] Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE/FB. E-mail: marileileal2015@outlook.com.
[2] Doutora em Educação pela Universidade Federal de Pelotas (UFPel), professora do curso de Pedagogia e do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE/FB. E-mail: sfrancielesoares@gmail.com.

teoria social de Marx e Engels; identificar as contribuições de Marx e Engels para a relação trabalho e educação; e apresentar, brevemente, considerações sobre a Pedagogia Socialista Soviética, tendência pedagógica contra-hegemônica[3], de base teórica marxista.

A escolha do tema justifica-se pela necessidade de discutir a união entre trabalho e educação na formação humana, visto que essas duas atividades fazem parte da constituição do gênero humano. Portanto, somente os seres humanos são capazes de trabalhar e educar (SAVIANI, 2007). Outra justificativa é a emergência sobre o estudo do marxismo e as suas contribuições para a atualidade, como uma teoria crítica na qual podemos e devemos apoiar as nossas práticas, na luta contra o conservadorismo e as políticas de extrema direita.

Este artigo constitui-se como um estudo bibliográfico de textos sobre trabalho e educação escritos por Marx e Engels, bem como de seus comentadores. Primeiramente, abordamos o trabalho na formação do ser humano, bem como a relação trabalho e educação a partir da concepção marxiana/marxista. Em seguida, apresentamos contribuições da teoria social de Marx e Engels. Por fim, expomos de forma sucinta considerações sobre a Pedagogia Socialista Soviética, pautada nos escritos sobre trabalho e educação de Marx e Engels.

O papel do trabalho na formação do ser humano: a relação trabalho e educação na concepção marxiana/marxista

Os alemães Karl Marx e Friedrich Engels foram contemporâneos. Eles vivenciaram importantes momentos históricos que influenciaram a construção da sua teoria social. Por exemplo, a Revolução Industrial, que teve início na Inglaterra e em outras nações do Reino Unido, na segunda metade do século XVIII. As Revoluções de 1830 e 1848, que ocorreram em diversos países da Europa, a Guerra da Tríplice Aliança (1865), a Guerra Franco-Prussiana (1870), a Unificação da Alemanha (1871), e a Comuna de Paris (1871).

Marx e Engels são considerados, por muitos estudiosos, como os maiores intelectuais da classe trabalhadora, na história da humanidade. Eles produziram, individualmente e em conjunto, documentos, textos e livros, que nos ajudam a compreender a sociedade capitalista no tempo passado e atualmente. Escreveram sobre a economia, a política, o mundo do trabalho e da educação, e,

[3] "[...] podemos notar que as teorias pedagógicas se dividem, de modo geral, em dois grandes grupos: aquelas que procuram orientar a educação no sentido da conservação da sociedade em que se insere, mantendo a ordem existente. E aquelas que buscam orientar a educação tendo em vista a transformação da sociedade, posicionandose contra a ordem existente. As primeiras correspondem aos interesses dominantes e, por isso, tendem a hegemonizar o campo educativo. As segundas correspondem aos interesses dominados situando-se, pois, no movimento contra-hegemônico. Numa sociedade como a nossa, de base capitalista, as pedagogias hegemônicas correspondem aos interesses da burguesia, já que esta ocupa a posição de classe dominante. E as pedagogias contrahegemônicas correspondem aos interesses do movimento operário". (SAVIANI, 2008, p. 12).

especialmente Marx, desenvolveu o Materialismo Histórico Dialético[4], método utilizado como instrumento de análise e compreensão da realidade. Além disso, eles foram responsáveis pela elaboração do socialismo científico, e tinham como principal objetivo a transformação da sociedade, por meio da revolução operária.

Engels era filósofo e escritor, e Marx era escritor, filósofo, sociólogo, historiador, economista e jornalista. As principais influências teóricas de Marx e Engels foram: a filosofia alemã de Immanuel Kant, Georg Hegel, e Ludwig Feuerbach; o socialismo utópico francês; e a economia política clássica britânica. O objeto de estudo da vida de Marx foi o trabalho no sistema capitalista. De acordo com Netto (2012) "[...] a investigação a que dedicou toda a sua vida foi norteada para subsidiar a ação revolucionária dos trabalhadores, cujo objetivo –a emancipação humana – supõe a ultrapassagem da ordem social comandada pelo capital." (p. 7). Para desenvolver sua teoria social e suas obras, ele estudou intensamente Adam Smith e David Ricardo, bem como os demais influenciadores citados acima.

Para Marx e Engels, o trabalho e a educação são elementos centrais na formação do ser humano. De acordo com eles, o trabalho media a relação entre os homens e a natureza. Nessa relação, os seres humanos retiram da natureza, por meio da ação intencional, os seus meios de sobrevivência. A partir do uso da força corporal, eles se apropriam da matéria natural em busca da satisfação das suas necessidades. Nesse processo de modificação da natureza externa, os seres humanos modificam a sua própria natureza, dominando suas forças. (MARX, 1983).

A forma de trabalho que compete unicamente ao ser humano tem características específicas. Diferente dos animais que operam por instinto, o ser humano é capaz de raciocinar mentalmente suas ações antes de efetivá-las, ou seja, ele idealiza o processo no plano da consciência, antes de concretizar. Marx destaca elementos centrais de realização do trabalho: a atividade, ou, o trabalho em si; o objeto de trabalho; e os meios e instrumentos necessários para a execução; e enfatiza que o ser humano é o único ser hábil que produz as próprias ferramentas e é capaz de organizar o meio de trabalho. Na obra

[4] O Materialismo Histórico-Dialético foi a base para a análise do objeto de estudo marxiano, que é a sociedade capitalista em sua consolidação, desenvolvimento, condições e contradições. O método de Marx, construído a partir da crítica e superação do conceito de dialética hegeliana, consiste na análise material e racional do concreto real, a partir do devir histórico, compreendendo a origem e o processo de desenvolvimento, indo da aparência à essência, ou, evoluindo do sincrético ao sintético. Nesse processo dialético, os princípios da contradição e do antagonismo estão sempre presentes, compreendido como a unidade dos contrários, que são as partes da realidade que forma o todo, ou seja, a totalidade. Marx parte dos pressupostos reais e concretos, das condições materiais de existência e da ação humana como prática social, para a análise da realidade histórica materialista como um processo dinâmico, complexo e contraditório, que está em constante movimento e desenvolvimento. Nesse sentido, pesquisar um determinado objeto significa extrair dele as múltiplas determinações que o constitui na forma concreta, elevando tal conhecimento teórico para o plano do pensamento. Marx enfatiza três categorias centrais na sua concepção teórico-metodológica: a totalidade, a contradição e a mediação. Segundo ele, a sociedade burguesa é uma totalidade concreta e complexa macroscópica, formada por totalidades de menor complexidade. Essa totalidade é dinâmica, resultante do caráter de contradição de todas as totalidades menores que formam a totalidade macroscópica. Assim, a contradição se constitui como o motor do desenvolvimento histórico das sociedades. (NETTO, 2011).

O Capital (1983), Marx compara as ações desenvolvidas pelos animais com o trabalho realizado pelos homens, a fim de esclarecer a essência deste:

> Pressupomos o trabalho numa forma em que pertence exclusivamente ao homem. Uma aranha executa operações semelhantes às do tecelão, e a abelha envergonha mais de um arquiteto humano com a construção dos favos de suas colmeias. Mas o que distingue, de antemão, o pior arquiteto da melhor abelha é que ele construiu o favo em sua cabeça, antes de construí-lo em cera. No fim do processo de trabalho obtém-se um resultado que já no início deste existiu na imaginação do trabalhador, e portanto idealmente. Ele não apenas efetua uma transformação da forma da matéria natural; realiza, ao mesmo tempo, na matéria natural seu objetivo, que ele sabe que determina, como lei, a espécie e o modo de sua atividade e ao qual tem de subordinar sua vontade. (MARX, 1983, p. 298).

Engels (1876) apontou que o trabalho é essencial para a existência da vida humana, além de ser uma ação fundamental que permite diferenciar os homens dos demais animais. Assim, afirmou que o trabalho é um elemento de hominização dos sujeitos, tornando-se criador do próprio homem. Engels utiliza-se da teoria da evolução das espécies, elaborada por Charles Darwin (1809-1882), a qual diz que uma raça específica de macaco antropomorfo se destacou perante as demais, pela sua capacidade de utilizar as mãos para desempenhar várias funções. Com o passar do tempo, essa mesma espécie também desenvolveu a habilidade de andar e permanecer na posição ereta, sem precisar utilizar as mãos como forma de equilíbrio e apoio.

Nesse sentido, Engels diz que é enorme a distância evolutiva entre a mão primata do macaco, da mão aprimorada do homem, justamente por causa do exercício do trabalho. Em outras palavras, ele explica que o trabalho teve um papel efetivo na transição daquela espécie de macaco, em homens e mulheres, por meio do processo evolutivo. As habilidades manuais desenvolvidas eram transmitidas por herança genética para as gerações futuras, que permaneciam em constante evolução. O conjunto corporal do ser humano foi se adaptando ao trabalho, ao mesmo tempo em que se formou por meio do trabalho.

O trabalho impulsionou o desenvolvimento das mãos humanas, e, consequentemente, do cérebro e dos sentidos, todo o organismo humano. Diferentemente dos homens, os macacos não são capazes de construir instrumentos de trabalho. Ao longo de milhares de anos, com o aperfeiçoamento das funções das mãos, servindo-se da natureza, mediado pelo trabalho, aconteceu a transformação daquela espécie de macaco, em homem. Dessa forma, os homens e as mulheres foram progredindo, se reproduziram, formavam manadas, aprenderam a trabalhar em grupo, realizando novas descobertas sobre o mundo, a natureza, e também as habilidades do próprio corpo.

Desta maneira, é certo dizer que o trabalho, além de criar a espécie humana, possibilitou a criação do mundo humano. Foi a partir do trabalho que a humanidade desenvolveu as diversas formas

de organização social ao longo da história. Ao contrário dos animais, o que comanda o trabalho dos homens é a sua própria consciência.

É importante destacar que o ser humano não apenas modifica a natureza externa e interna, ele próprio faz parte desta natureza. Em razão do nosso desenvolvimento cerebral, somos a única espécie capaz de construir meios, instrumentos de produção, e conhecimento científico, mediado pelo trabalho, que é o elemento central de constituição do gênero humano. Assim, compreendemos que o trabalho produz a vida humana, individual e coletivamente, considerando o papel importante do trabalho na construção do ser social. É nesse sentido que Marx e Engels afirmam que o trabalho é um direito, um dever, e também princípio educativo, combinando o trabalho socialmente produtivo com a educação escolar.

Marx e Engels (1988) afirmam que o início de "toda história deve partir dessas bases naturais e de sua modificação, através da ação dos homens, no curso da História." (p. 45). Deste modo, a natureza é modificada intencionalmente pelas mãos do homem, com o objetivo de produzir seus próprios meios de sobrevivência, por meio do trabalho humano.

> A maneira pela qual os indivíduos manifestam a sua vida reflete muito exatamente o que são. O que eles são coincide, portanto, com a sua produção, tanto com o que produzem quanto com a maneira pela qual produzem. O que os indivíduos são depende, portanto, das condições de sua produção. (MARX; ENGELS, 1988, p. 46).

A forma pela qual os indivíduos manifestam a sua vida material, diz muito sobre quem eles são. E tudo isso está relacionado com o que esses indivíduos produzem, e com a forma pela qual eles produzem. Portanto, entendemos que as relações sociais são condicionadas pelo modo de produção da vida material, em qualquer forma de organização social. (MARX; ENGELS, 1988).

Marx e Engels apresentam o trabalho como condição de existência da vida humana. O ato de produzir os próprios meios de existência, e também a própria vida material, mediado pelo trabalho, é o que forma e constitui a essência da espécie humana. Portanto, a categoria trabalho é a referência para a compreensão da educação enquanto processo de formação humana.

Desde os primórdios, o trabalho vem se constituindo como a principal característica que diferencia os seres humanos dos animais, ao lado da educação. Trabalho e educação são indissociáveis, o que significa que os seres humanos se educam no processo de trabalho, na relação com a natureza e com seus semelhantes. Nesse processo, educam a si próprios e também as novas gerações. Dessa forma, o trabalho torna-se o principal elemento de formação humana. (SAVIANI, 2007).

Por isso, entendemos que a partir do trabalho o homem transforma a natureza na mesma medida em que transforma a si mesmo, para atender às suas necessidades de existência e produzir valores de uso. Assim, o trabalho constitui a natureza ontológica do ser humano, pois é por meio dessa

atividade que ele garante a sua sobrevivência. Nesse sentido, o trabalho é uma condição universal, natural e eterna de produção da vida humana, que sempre esteve e sempre estará presente em todas as formas de organização social.

Portanto, o trabalho é necessário em qualquer tipo de sociedade, mesmo na condição exploratória capitalista. Negar o direito ao trabalho significa condenar os indivíduos à miséria, pois sem trabalhar, não se tem acesso às condições mínimas de sobrevivência. Além de direito, o trabalho é dever social necessário a todos. Deste modo, o trabalho como valor de uso precisa fazer parte da formação humana desde a infância, o que desmistifica o caráter natural das relações de produção capitalistas.

Saviani (2007), a partir de Marx, também discute a questão do ser humano como um ser de trabalho, que, ao mesmo tempo, é um ser histórico, abordando os fundamentos históricos e ontológicos da relação trabalho e educação. O educador brasileiro afirma que os seres humanos possuem propriedades particulares, que os tornam capazes de trabalhar e educar. Além disso, o autor comenta que o surgimento do homem aconteceu no momento em que ele se destacou na natureza, em relação aos animais irracionais e, pelas suas habilidades, passou a produzir seus próprios meios de sobrevivência e, consequentemente, sua vida material.

> Se a existência humana não é garantida pela natureza, não é uma dádiva natural, mas tem de ser produzida pelos próprios homens, sendo, pois, um produto do trabalho, isso significa que o homem não nasce homem. Ele formase homem. Ele não nasce sabendo produzir-se como homem. Ele necessita aprender a ser homem, precisa aprender a produzir sua própria existência. Portanto, a produção do homem é, ao mesmo tempo, a formação do homem, isto é, um processo educativo. A origem da educação coincide, então, com a origem do homem mesmo. Diríamos, pois, que no ponto de partida a relação entre trabalho e educação é uma relação de identidade. [...] A produção da existência implica o desenvolvimento de formas e conteúdos cuja validade é estabelecida pela experiência, o que configura um verdadeiro processo de aprendizagem. (SAVIANI, 2007, p. 154).

No entanto, cabe enfatizar a contradição sobre o tema em âmbito histórico, considerando as diferentes formas que a relação trabalho e educação assumem em cada contexto histórico. Como, também, o caráter de dominação decorrentes do modo de produção capitalista, por meio da divisão social do trabalho, da propriedade privada dos meios de produção, do trabalho assalariado, da alienação e da extração da mais-valia. Com isso, é possível afirmar que o trabalho assume duas expressões: ele pode ser criador, ou destruidor da vida humana. (FRIGOTTO, 2002).

É importante destacar que Marx e Engels nunca escreveram uma teoria sobre a educação e o ensino. As contribuições desses autores para o campo educacional são encontradas em textos produzidos durante suas trajetórias, em que eles discutem a relação trabalho e educação, principalmente defendem a união entre trabalho intelectual e manual, como uma forma de alcançar a

emancipação humana. As primeiras experiências pautadas no trabalho como princípio educativo foram àquelas desenvolvidas pelos pedagogos russos, no contexto revolucionário na União Soviética, nas primeiras décadas do século XX.

A partir das teses pedagógicas de Marx e Engels, estudiosos do marxismo escreveram propostas pedagógicas críticas, atribuindo à educação um caráter político não neutro. Nesse sentido, a educação se torna um instrumento poderoso na luta pela transformação social e emancipação humana, pontos importantes presentes nas reflexões de Marx e Engels. As análises dos autores partem de um ponto de vista histórico, de crítica ao capitalismo e às condições de exploração e desigualdade social e econômica, próprias deste sistema. Além de estudar as relações sociais e de trabalho que se desenvolvem no modo de produção capitalista, eles indicam caminhos que possibilitam a superação do capitalismo.

Selecionamos alguns textos de Marx e Engels que abordam a relação trabalho e educação, a fim de apresentar as contribuições dos autores para essa área. São os seguintes escritos: os *Princípios do Comunismo*, mais tarde transformado em *O Manifesto do Partido Comunista* (1847-1848); *Instruções para os Delegados do Conselho Geral Provisório* (1866); *O Capital* (1867); e *A Crítica ao Programa de Gotha* (1875).

Os *Princípios do Comunismo*, escrito por Engels em 1847, transformou-se, no ano seguinte, pelas mãos de Marx, em *O Manifesto do Partido Comunista* (1848). Na sua primeira versão, Engels escreve que a revolução operária e o desenvolvimento da sociedade comunista dependem de uma série de medidas imediatas e permanentes. Entre elas, o fim da propriedade privada dos meios de produção e a construção de uma constituição democrática. Neste documento, o autor adverte sobre a gratuidade e a universalidade do ensino, como também a necessidade da instrução, ou, do ensino vinculado ao trabalho nas fábricas, assim que as crianças dispensarem os cuidados maternos. Essas reivindicações não se destinavam somente para os filhos dos operários, mas para todas as crianças, independente da classe social. Para Marx, a emancipação humana deve abranger toda a humanidade. (MANACORDA, 2017).

Engels (1847) afirma que com a abolição da propriedade privada dos meios de produção, a sociedade não será mais dividida em classes sociais, o que extinguirá a divisão do trabalho. Dessa forma, não serão mais úteis a formação de sujeitos unilaterais, mas sim de seres humanos desenvolvidos em todos os seus sentidos e aptidões, homens e mulheres onilaterais. O autor diz que:

> O ensino permitirá aos jovens acompanhar o sistema total de produção, colocando-os em condições de se alternarem de um ramo da produção a outro, segundo os motivos postos pelas necessidades da sociedade ou por suas inclinações. Eliminará dos jovens aquele caráter unilateral imposto a todo indivíduo pela atual divisão do trabalho. Deste modo, a sociedade organizada pelo comunismo oferecerá aos seus membros a

> oportunidade de aplicar, de forma onilateral, atitudes desenvolvidas onilateralmente. (ENGELS apud MANACORDA, 2017, p. 35).

Marx, ao escrever *O Manifesto*, esclarece a questão debatida por Engels nos *Princípios*, sobre o ensino industrial. Para Marx (1848), os burgueses defendiam o ensino universal nas fábricas com o objetivo de formar indivíduos polivalentes, que possuem conhecimento técnico sobre vários segmentos da produção. No entanto, a polivalência não pode ser confundida com a formação onilateral. A primeira, se refere ao saber prático, à unilateralidade necessária na divisão social do trabalho. A segunda, ao desenvolvimento das potencialidades do ser humano em todos os seus sentidos e aptidões, à onilateralidade como um caminho para superar a sociedade de classes e a divisão do trabalho. No *Manifesto*, Marx escreve sobre a união entre trabalho e educação: "Ensino público e gratuito a todas as crianças. Abolição do trabalho das crianças nas fábricas em sua forma atual. Unificação do ensino com a produção material". (MARX apud MANACORDA, 2017, p. 38).

Sobre a "abolição do trabalho na sua forma atual", Marx se refere à situação precária de trabalho em que os operários, principalmente as mulheres e as crianças, enfrentavam nas fábricas londrinas naquela época. Os autores eram a favor de que as crianças trabalhassem desde a mais tenra idade, porém, não sob a forma exploratória e prejudicial ao bem-estar.

Marx e Engels não foram teóricos da educação, mas suas críticas à forma escolar burguesa estão presentes desde o início das suas produções sobre a economia política, em que eles denunciam a propriedade privada dos meios de produção pela burguesia e a divisão do trabalho como as principais causas da deterioração do ser humano. Sob o controle do capital, o trabalho perde a sua expressão positiva como atividade vital, tornando-se um instrumento de alienação e degradação dos sujeitos. Vale ressaltar que a alienação não ocorre somente por parte dos trabalhadores assalariados, mas também acontece nos capitalistas. A unilateralidade é desenvolvida em ambos, na medida em que existe a divisão entre trabalho manual e intelectual, e a exploração de uma classe sobre a outra.

As *Instruções para os Delegados do Conselho Geral Provisório* (1866), de autoria de Marx, tratam sobre o trabalho infantil e juvenil, de ambos os sexos. Neste documento, o autor afirma que as crianças devem participar da produção social, de forma progressiva e saudável, a partir dos nove anos de idade. Marx faz uma subdivisão de acordo com as idades e o tempo de trabalho a ser realizado por cada grupo de jovens e crianças:

> No entanto, presentemente, nós temos apenas de tratar de crianças e jovens de ambos os sexos [pertencentes ao povo trabalhador. Devem ser divididos] em *três classes*, a serem tratadas de maneira diferente: a primeira classe englobando dos 9 aos 12; a segunda, dos 13 aos 15 anos; e a terceira compreendendo as idades dos 16 e17 anos. Propomos que o emprego da primeira classe em qualquer oficina ou local de trabalho seja legalmente restringido a *duas* [horas]; a segunda classe a *quatro* [horas]; e o da

> terceira classe a *seis* horas. Para a terceira classe terá de haver um intervalo de pelo menos uma hora para refeições ou descontrações. (MARX, 1866, p. 361).

Além da participação na produção social, as crianças e os jovens, oriundos da classe trabalhadora, precisam ser orientados pelos adultos, e estes devem compreender os interesses dos seus filhos. Marx explica que o futuro da classe trabalhadora depende da formação das próximas gerações, assim, as crianças precisam estar livres das amarras do sistema capitalista. Para garantir seus direitos, a classe operária precisa se unir coletivamente para conquistar leis perante o Estado, colocando a favor de si um poderoso órgão que historicamente esteve nas mãos da burguesia.

Portanto, o autor ressalta que o trabalho infanto-juvenil deve estar conectado à educação. Neste texto, podemos identificar o conteúdo pedagógico da educação defendida por Marx (1866): 1) a educação mental ou intelectual; 2) a educação física e os exercícios militares; e 3) a instrução tecnológica ou educação politécnica, responsável por ensinar os princípios gerais e os fundamentos científicos de todos os ramos da produção.

Nas *Instruções*, Marx indica que parte do custo do curso gradual e progressivo oferecido pelas escolas deveriam ser pagos com a venda dos objetos ali produzidos. Para Marx, a união entre esses três elementos: ensino intelectual, educação física, e instrução politécnica, elevariam a classe trabalhadora acima do nível das classes média e superior. Ele ainda assinala que o trabalho noturno, e qualquer outro tipo de atividade que venha a ser danoso para a saúde das crianças, precisa ser proibido. Em seus escritos, um dos objetivos de Marx e Engels que expressam o sentido socialista da educação marxiana, era a conexão entre o ensino e o trabalho produtivo e a abolição do trabalho das crianças e adolescentes na forma exploratória assumida pelo sistema capitalista.

Em *O Capital* (1867), escrito por Marx no ano seguinte às *Instruções*, contém páginas dedicadas ao ensino. Ele cita Robert Owen, ao falar sobre o germe da educação do futuro por meio da combinação entre trabalho produtivo, ensino e ginástica, como um método necessário para o aumento da produção social e desenvolvimento humano. Marx via como algo muito positivo o desenvolvimento da tecnologia e da ciência. Porém, no capitalismo, a tecnologia se tornou uma propriedade privada dos capitalistas, a fim de aumentar a mais-valia, explorando cada vez mais os trabalhadores.

Nas *Instruções* e no *Capital* Marx escreve sobre a conquista do poder político como uma necessidade para que a classe operária obtenha escolas com ensino tecnológico, teórico e prático. Assim, a "transformação da razão social em poder político e as leis gerais impostas com a força do Estado, das *Instruções*, tornam-se, em *O Capital*, a inevitável conquista do poder político por parte da classe operária". (MANACORDA, 2017, p. 45). Portanto, ao ler as obras de Marx, fica visível a sua evolução teórica e as condições apontadas pelo autor para que ocorra a emancipação humana: ensino

tecnológico em escolas politécnicas, para todas as crianças, com base nos fundamentos científicos de todos os ofícios.

Na *Crítica ao Programa de Gotha* (1875), texto em que Marx faz críticas ao projeto de ensino do programa do Partido Operário Alemão, podemos observar novamente, assim como nas *Instruções* e no *Capital*, a reafirmação da necessidade da união entre o ensino e o trabalho produtivo na formação das crianças e da juventude. Porém, não nas condições oferecidas pelo sistema capitalista, mas sim sob formas justas, saudáveis e progressivas. Na *Crítica*, Marx comenta que "[...] o vínculo precoce entre o trabalho produtivo e o ensino é um dos mais potentes meios de transformação da sociedade". (MARX apud MANACORDA, 2017, p. 52). A principal característica que tornou a educação marxista revolucionária e transformadora é a união entre o ensino e o trabalho produtivo, necessária para a formação humana e construção do socialismo.

Contribuições da teoria social de Marx e Engels

A teoria social de Marx e Engels, embora criada por eles no século XIX, se apresenta muito atual e relevante. As pesquisas de Marx e Engels estão fundamentadas no materialismo histórico-dialético, o qual permite a análise materialista da história, revelando o movimento dialético do real, ou seja, as contradições e antagonismos presentes na luta de classes, no modo de produção capitalista. Este, é responsável em concentrar a riqueza dos bens produzidos coletivamente nas mãos de poucos, condenando a maioria da população à pobreza e à miséria.

Frigotto (2019), faz uma análise da conjuntura social contemporânea, a partir do materialismo histórico, na qual ele discorre sobre a ascensão de governos de extrema direita, com traços fascistas e neofascistas. O autor também demonstra a atualidade e a necessidade de retomar as contribuições de Marx e Engels, na luta contra as políticas conservadoras, especialmente no contexto brasileiro.

As contrarreformas representam o retrocesso e a perca de direitos pela classe trabalhadora, conquistados com muita luta. De acordo com Frigotto (2019), ao observar os acontecimentos políticos nos últimos anos, à luz do materialismo histórico, evidenciamos com clareza a luta de classes histórica que movimenta a sociedade. Com isso, compreendemos a atualidade e a relevância do pensamento de Marx e Engels, bem como a emergência sobre o estudo do marxismo como uma teoria transformadora e revolucionária, com grande potencial para embasar nossas práticas, em busca de políticas de Estado favoráveis à classe trabalhadora.

O Marxismo e a Pedagogia Socialista Soviética

Como já esclarecido, Karl Marx e Friedrich Engels não produziram nenhuma teoria da educação. No entanto, seus textos sobre a relação trabalho e ensino serviram de base teórica para a construção de pedagogias marxistas contra-hegemônicas, que buscam possibilidades para a formação integral e que almejam a transformação da sociedade. A pesquisa de mestrado a qual se vincula o presente texto tem ligação direta com o pensamento de Marx e Engels. A proposta escolar de Moisey Pistrak faz parte da construção da Pedagogia Socialista Soviética, construída a partir de experiências concretas, no contexto revolucionário, na União Soviética, entre 1917 a 1931.

Pistrak desenvolveu e colocou em prática sua proposta educativa por meio das categorias pedagógicas: trabalho, atualidade e auto-organização, as quais materializavam o trabalho como princípio educativo nas Escolas-Comunas. Resgatar as contribuições do autor para a educação na atualidade é um desafio, visto que vivemos em um tempo histórico diferente, mas com a mesma essência capitalista daquela época. A experiência que Pistrak realizou nas Escolas-Comunas aconteceu numa sociedade predominantemente rural e atrasada tecnologicamente. Hoje, vivemos numa sociedade predominante urbana, avançada tecnologicamente e ainda sob as relações capitalistas de produção. Contudo, temos muito a aprender com os pedagogos socialistas. Estudar a Pedagogia Socialista Soviética significa, também, estudar a concepção de ensino de Marx e Engels, a qual incorpora o trabalho como princípio educativo.

Apesar de vivermos em outro contexto histórico, a relação de exploração de uma classe sobre a outra ainda existe, e é histórica. A Pedagogia Socialista Soviética tinha como finalidade a emancipação humana, por meio da união entre trabalho e educação. Nesse sentido, estudar esta pedagogia é um caminho para lutarmos contra o dualismo escolar no nosso tempo presente, que se apoia nas pedagogias hegemônicas do capital[5]. A classe dominante vê a escola como um instrumento para formação de mão de obra capaz de atender às necessidades do mercado de trabalho, sob uma formação polivalente. Já os educadores socialistas compreendiam o importante papel da educação no processo de formação humana, numa perspectiva de transformação social.

Desta maneira, se faz necessário a elaboração de propostas educativas contrahegemônicas, semelhantes àquelas efetivadas nas escolas do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), as quais têm suas raízes na Pedagogia Socialista Soviética. Entre os principais educadores

[5] De tradição marxista, o conceito *hegemonia* foi elaborado por Antonio Gramsci (1891-1937). O referido conceito pode ser compreendido, a partir da dinâmica das lutas de classes sob a dominação burguesa, explicando a produção da conformidade social por meio da organização e atuação da sociedade civil, voltada para o convencimento, ao lado da persistência das formas coercitivas do Estado burguês. Portanto, o domínio de uma classe sobre a outra, não é apenas no sentido da força, mas, também, na liderança moral e intelectual; atrelada a uma concepção ampliada do Estado, que é entendido como um conjunto de instrumentos de coerção. Desta maneira, as pedagogias hegemônicas têm por objetivo formar para o consenso, produzindo sujeitos adequados aos interesses, princípios e valores da classe dominante. (FONTES; PRONKO, 2012, p. 391-392).

socialistas destacamos: Nadezhda Krupskaya, uma das mais brilhantes estudiosas do marxismo. Ela também era esposa de Vladimir Lenin, líder do Partido Bolchevique. Anatóli Lunatcharski, presidente do Comissariado para a Educação do Povo (conhecido como NarKomPros). Anton Makarenko, diretor da Colônia Gorki, e Moisey Pistrak, coordenador da Escola-Comuna Lepeshinski, uma das instituições educativas que obteve maior destaque no período revolucionário.

Confrontar os projetos neoliberais que atribuem à educação um caráter mercantilista e meritocrático significa buscar alternativas que caminhem na contramão das atuais reformas educacionais. Por detrás dessas contrarreformas, existe um conjunto de interesses favoráveis à classe dominante, com a intenção de esvaziar os currículos escolares, impedir discussões políticas nas instituições de ensino, incentivar a formação de habilidades e competências para atender às demandas do mercado de trabalho, entre outros ataques contra a educação pública.

Compreendemos que a Revolução Russa nos deixou um arcabouço teórico e prático de experiências educativas que culminaram na construção da Pedagogia Socialista Soviética, na qual podemos apoiar nossas práticas educativas no caminho para repensarmos a relação trabalho, educação e ensino na atualidade. Especialmente, as reflexões realizadas por Pistrak são atuais e ainda se constituem como demandas do nosso tempo histórico, na busca pela formação humana integral de homens e mulheres. Por isso, precisamos reconhecer a escola como fundamental na formação dos trabalhadores lutadores, como um instrumento capaz de contribuir para a transformação da realidade atual e ajudar a construir uma nova sociedade. Assim, a escola orientada por uma pedagogia revolucionária, constituiria o espaço da ciência, da tecnologia e da cultura, responsável pela educação das futuras gerações.

Considerações finais

O legado dos escritores, filósofos e militantes socialistas é muito conhecido. Porém, nem sempre compreendido na sua verdadeira essência. Nos últimos anos, com a ascensão de governos de extrema direita, o pensamento dos autores vem passando por um processo de demonização. É comum ouvirmos comentários como, por exemplo: “os comunistas vão invadir as casas das pessoas”; “socialista não quer trabalhar, só vive às custas do trabalho alheio”. Uma coisa é certa: a classe dominante necessita difamar e distorcer o marxismo para se manter no poder. A burguesia jamais irá defender uma concepção de educação crítica. A elite vê a educação como um instrumento para adestrar os trabalhadores assalariados, para ensiná-los a obedecer sem questionar a ordem do capital.

O fato é que a classe dominante tem medo de que as pessoas tomem conhecimento das contribuições de Marx e Engels. Para o capital, não é um bom negócio os trabalhadores desenvolver a

consciência de classe. A burguesia teme o marxismo. Existem muito mais pobres do que ricos no mundo. A partir do momento em que o povo se unir e lutar politicamente contra a exploração do modo de produção capitalista, haverá condições reais de acontecer uma revolução liderada pela classe trabalhadora, semelhante àquela que ocorreu na antiga União Soviética, em 1917. É importante lembrar que todas as conquistas alcançadas pela classe trabalhadora aconteceram pelo viés da luta. Portanto, acreditamos que não se adquire nada de forma pacífica. Todas as nossas ações são atos político, não existe neutralidade ou imparcialidade. Cada sujeito é orientado por uma base ideológica.

Consideramos que a proposta de ensino idealizada por Marx e Engels é revolucionária, no tempo passado e no tempo presente. A união entre a educação e o trabalho produtivo revelam a essência do conteúdo educacional socialista. É notável a importância que os autores atribuíam às escolas, como instituição formadora da geração atual e também das novas gerações, de acordo com os princípios do socialismo. O ensino que contempla a formação teórica e prática, a educação intelectual e o trabalho produtivo, capaz de produzir o ser onilateral, superando a unilateralidade.

Referências

ENGELS, Friedrich. Sobre o papel do trabalho na transformação do macaco em homem (1876). In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; e CALDART, Roseli Salete. (orgs.). **História, Natureza, Trabalho e Educação**. São Paulo: Expressão Popular. 2020, p. 421-435.

FRIGOTTO, Gaudêncio. A dupla face do trabalho: criação e destruição da vida. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. (orgs.) **A experiência do trabalho e a Educação Básica**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 11- 27.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Crises do Capital e o recrudescimento do conservadorismo à luz do materialismo histórico**. GT Trabalho e Educação da Associação Nacional de PósGraduação e Pesquisa em Educação (ANPED), 39ª Reunião, Niterói/RJ, 2019.

MANACORDA, Mario A. **Marx e a Pedagogia Moderna**. 3. ed. Campinas-SP: Editora Alínea, 2017.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã**. São Paulo: Editora Ática, 1988.

MARX, Karl. Instruções para os Delegados do Conselho Geral Provisório. As diferentes questões (1866). In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; e CALDART, Roseli Salete. (orgs.). **História, Natureza, Trabalho e Educação**. São Paulo: Expressão Popular, 2020. p. 361-364.

MARX, Karl. Introdução. In: NETTO, José Paulo. (org.). **O Leitor de Marx**. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 2012. p. 07-35.

MARX, Karl. Maquinaria e grande indústria (1867) *O Capital, livro I*. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; e CALDART, Roseli Salete. (orgs.). **História, Natureza, Trabalho e Educação**. São Paulo: Expressão Popular, 2020. p. 365-419.

MARX, Karl. Processo de trabalho e o processo de valorização. In: **O Capital**. São Paulo, Editora Abril Cultural, 1983. p. 297-304.

NETTO, José Paulo. **Introdução ao estudo do método de Marx**. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

PISTRAK, Moisey. **Fundamentos da escola do trabalho**. Tradução de Luiz Carlos de Freitas. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

PRONKO, Marcela; FONTES, Virgínia. Hegemonia. In: **Dicionário de Educação do Campo**. Rio de Janeiro/São Paulo: EPSJV. Expressão Popular, 2012. p. 391-397.

SAVIANI, Dermeval. Teorias pedagógicas contra-hegemônicas no Brasil. **Revista do Centro de Educação e Letras da Unioeste** - Campus Foz do Iguaçu. v. 10, n° 2, 2° sem. 2008, p. 11-28.

SAVIANI, Dermeval. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**. v. 12, n. 34, jan./abr. 2007, p. 152 a 165.

EDUCAÇÃO CRÍTICA: DESAFIOS DIANTE DO CONTEMPORÂNEO

Eduardo Nunes Jacondino[1]

Eixo Temático: Educação, sociedade e cultura.

Resumo: O texto rememora passagens do materialismo histórico dialético, que alimentou – em grande media – as pedagogias críticas, em educação; discorre, de forma breve, sobre a chamada pedagogia socialista, desenvolvida na Rússia após a revolução Bolchevique; apresenta uma análise sobre as pedagogias críticas, desenvolvidas em países com o Brasil – a partir do olhar do professor José Carlos Libâneo - e faz provocações, para a perspectiva educacional, crítica, pensada diante do contexto contemporâneo.

Palavras-chave: educação crítica; desafios; contemporâneo.

Introdução

Autores clássicos da sociologia, como Karl Marx (1818-1883), embora não tenham produzido obras especificamente direcionadas ao tema da educação, exerceram grande influência em pensadores que, por sua vez, desenvolveram perspectivas pedagógicas.

Nesta direção, as perspectivas pedagógicas desenvolvidas a partir da influência do Materialismo Dialético Histórico – conhecidas como Pedagogias Críticas – levaram/levam em consideração elementos de âmbito político, bem como questões afetas ao campo socioeconômico; para além dos aspectos técnicos do fazer professoral, escolar, e ou da preocupação em contribuir para que os estudantes ocupem um lugar no mundo do trabalho, na esfera produtiva. Após saírem dos bancos escolares. (FREIRE, 1993).

Diante destas questões o texto apresentou, como objetivo geral, efetuar uma retomada destas perspectivas educacionais, críticas, pensadas diante do contemporâneo. Como objetivos específicos buscamos apresentar as contribuições trazidas pela obra de Karl Marx, para o âmbito da educação; retratar a pedagogia socialista; explicitar a questão da pedagogia crítica desenvolvida no Brasil.

Tais temas, assim entendemos, merecem ser retomados diante do atual contexto sócio histórico. Demarcado por formas de niilismos diante das instituições políticas e por crises vivenciadas em instituições como as escolares. (CANÁRIO, 2008).

[1] Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE). E-mail: eduardojacondino@hotmail.com

A metodologia utilizada para a elaboração do texto foi a análise textual, seguida de uma análise crítica (SILVA, 2000), por meio da qual buscamos apreender elementos essenciais das obras estudadas.

Entendemos que as pedagogas críticas trouxeram importantes contribuições para se pensar, e gerir, os espaços escolares, formais. Todavia, estas perspectivas encontram-se diante de desafios, trazidos a partir de acontecimentos históricos tais como os relacionados à falência dos experimentos do socialismo real (URSS), advindos do leste europeu, no final dos anos 1980. Fato que trouxe, para o universo simbólico das sociedades ocidentais, formas de niilismo diante da possibilidade de se instituir 'um outro mundo possível', diante do capitalismo.

Materialismo dialético histórico e educação crítica: aproximações

As pedagogias críticas, neste sentido, entendem a educação dentro do espectro da luta de classes e a da existência da propriedade privada dos meios de produção. Além disso, conceitos como o de alienação e ideologia atravessam o pensamento pedagógico desenvolvido pela perspectiva crítica, em educação. (FERREIRA JR.; BITTAR, 2008).

Do ponto de vista da educação formal, mais especificamente, a perspectiva crítica vai falar do homem completo, omnilateral, a ser formado por meio do acesso às artes do fazer, ou seja, do trabalho não alienado; e das artes do falar, ou seja, relacionadas à política de emancipação. Homem que só será formado, de um modo completo – segundo esta perspectiva -, em uma sociedade que não seja a capitalista. Por ser, esta, um tipo de sociedade que impede a emancipação dos homens e mulheres colocados sob o seu jugo. (FERREIRA JR.; BITTAR, 2008).

Todavia, para os defensores desta perspectiva, já na sociedade capitalista encontrar-se-iam as bases para a consolidação do fazer educacional, uma vez que nesta o avanço científico e técnico teriam avançado sobremaneira. O que precisaria ser feito – segundo os teóricos da pedagogia crítica - seria a retomada da relação entre formação profissional e formação intelectual (humanista), geral. Nesta direção, autores como Antonio Gramsci (1991) fizeram a crítica da divisão, tradicional, entre escola clássica e profissional, onde: "[...] a escola profissional destinava-se às classes instrumentais, ao passo que a clássica se destinava às classes dominantes e aos intelectuais". (GRAMSCI, 1991, p. 118).

Questões educativas advindas do referencial marxista

Toda esta discussão parte do que Karl Marx e Friedrich Engels apontaram, mesmo que de forma não sistemática, sobre questões educacionais e que, assim entendemos, pode ser apresentada de forma sintética.

1) Por meio da questão da educação e de sua relação para com a divisão social do trabalho.

Isto porque Marx e Engels (2008) desenvolveram uma concepção de educação baseada na análise que fazem da sociedade europeia do século XIX, onde ocorreram as primeiras reivindicações advindas dos trabalhadores fabris, no tocante as suas condições de trabalho e educação. Sociedade que vê crescer a divisão social do trabalho. Entre trabalho manual e trabalho intelectual.

Daí Marx e Engels (2008) afirmarem:

> [...] com a divisão do trabalho fica dada a possibilidade, mais ainda, a realidade, de que a atividade espiritual e material – a fruição e o trabalho, a produção e o consumo – caibam a indivíduos diferentes; e a possibilidade de não entrarem esses elementos em contradição reside apenas unicamente no fato de que a divisão do trabalho seja novamente superada. (MARX; ENGELS, 2008, p. 55-66).

2) Por meio da relação entre educação e trabalho, vistos como elementos indissociáveis, porém coextensivos

Porque Marx e Engels (2006), por vivenciarem de perto as mudanças que a revolução industrial trouxe, perceberam certas interfaces existentes entre educação e trabalho. De certa forma, uma relação indissociável, a partir de então, e colocada diante das novas classes sociais, no sentido da apropriação a ser feita, por parte destas, diante das novas ferramentas utilizadas para o desenvolvimento do trabalho. Ao mesmo tempo, estes autores perceberam os malefícios da utilização do trabalho infantil, feito no século XIX, sem critérios e sem que se levasse em consideração a condição própria das crianças. Nesta direção, na ocasião da realização da Primeira Internacional, promovida pela Associação Internacional dos Trabalhadores (AIT), em 1868, Marx afirmou que "a sociedade não pode permitir que pais e patrões empreguem, no trabalho, crianças e adolescentes, a menos que se combine este trabalho produtivo com a educação" (MARX; ENGELS, 2006, p. 68).

3) Por meio da construção de uma concepção de educação.

Porque para Marx e Engels (2006) a educação é composta por três elementos:

> 1) Educação intelectual. 2) Educação corporal, tal como a que se consegue com os exercícios de ginásticas militares. 3) Educação tecnológica, que recolhe os princípios gerais e de caráter científico de todo o processo de produção e, ao mesmo tempo, inicia as crianças e os adolescentes no manejo de ferramentas elementares, dos diversos ramos industriais. (MARX; ENGELS, 2006, p. 68).

Percebe-se que a relação entre escolaridade e trabalho demarcou, fortemente, a concepção educacional de karl Marx e Friedrich Engels (2010). Além disso, a visão educacional destes autores passou pela defesa de uma "educação pública e gratuita de todas as crianças, abolição do trabalho das crianças nas fábricas, tal como é praticado hoje (século XIX). Combinação da educação com a

produção material etc." (MARX; ENGELS, 2010, p. 16). Ou seja, para Marx e Engels (2006) a educação deveria coordenar conhecimento geral (humanístico) crítico, conhecimento tecnológico e aptidões físicas. Compondo um rol de ações que levariam os indivíduos ao seu pleno desenvolvimento.

Da mesma forma, para Marx (2010), o Estado deveria garantir o funcionamento das escolas; mas não, necessariamente, ser o educador. Isto porque em Marx temos uma leitura que vê o Estado como instrumento de defesa dos interesses da burguesia, e não da classe do proletariado. Além disso, Marx (2010) defende o distanciamento das escolas, em relação às instituições religiosas. Porque defende uma educação laica, ou seja, um tipo de educação que deveria se fazer presente para além das amarras ideológicas advindas, tanto da burguesia, quanto das velhas instituições sociais.

4) Por meio do tema da politecnia

Porque politecnia é o termo que se refere a uma educação ampla, que leve em conta aspectos físicos, cognoscitivos e tecnológicos. Neste sentido, Marx (1983), aponta para a importância de uma educação politécnica, que tenha como foco central a questão do trabalho, mas que permita o desenvolvimento do intelecto e.o domínio das ferramentas de produção.

Para autores como Demerval Saviani (2003), embora exista certa divergência quanto ao uso do termo educação politécnica, uma vez que certos autores preferem o termo educação tecnológica,

> [...] para além da questão terminológica, isto é, independentemente da preferência pela denominação “educação tecnológica” ou “politécnica”, é importante observar que, do ponto de vista conceitual, o que está em causa é um mesmo conteúdo. Trata-se da união entre formação intelectual e trabalho produtivo, que, no texto do Manifesto, aparece como “unificação da instrução com a produção material”, nas Instruções, como “instrução politécnica que transmita os fundamentos científicos gerais de todos os processos de produção” e n’ O Capital, como “instrução tecnológica, teórica e prática”. (SAVIANI, 2003, p. 145).

5) Por meio da questão da formação omnilateral

Porque este termo se reporta a educação voltada à consolidação do homem que dê conta de diferentes ações, atividades e que seja possuidor de mais de uma habilidade. Daí Marx (1983, p. 83-84) apontar, em primeiro lugar, que "por ensino compreendemos três coisas: ensino intelectual; físico; e tecnológico". Questão que é analisada a partir da crítica feita à sociedade capitalista, organizada por meio da propriedade privada e calcada na unilateralização do trabalho, ou seja, em formas de trabalho repetitivas e que consomem as energias dos indivíduos, embrutecendo-os.

A pedagogia socialista: alguns elementos

Do ponto de vista de um olhar voltado para a educação, o Materialismo Dialético Histórico acabou contribuindo de forma bastante intensa para o desenvolvimento de perspectivas pedagógicas. Estudiosos russos, por exemplo, desenvolveram a Pedagogia Socialista, a partir daquela perspectiva teórica e a partir da revolução Bolchevique de 1917. Buscaram, dessa forma, desenvolver formas de educação, escolarizada, que levassem em consideração a relação entre trabalho e educação. Além disso, buscaram desenvolver instrumentos de formação humana embasadas na politecnia, ou seja, na formação completa das crianças .(ABREU, 2017).

Cabe salientar que, do ponto de vista da disseminação da forma escolar (escola formal), adotada como o caminho legítimo de socialização das crianças, nas sociedades modernas - como uma forma 'legítima' de se transmitir os saberes historicamente acumulados e, também, como forma privilegiada de 'disciplinar' os comportamentos dos indivíduos -, alguns estudiosos da educação, na Rússia do início do século XX, desenvolveram teorias e puseram em prática ações voltadas a uma pedagogia embasada na questão de classes. Ações que consubstanciaram o que veio a ser conhecido como Pedagogia Socialista.

Estudiosos como Pistrak (1888-1937), que foi Doutor em Ciências Pedagógicas, professor e membro do partido Comunista, desde 1924, desenvolveram reflexões embasadas em suas práticas, ou seja, enquanto professores e militantes socialistas. Buscaram construir uma proposta pedagógica que atendesse aos interesses da sociedade socialista. Como o trecho abaixo demonstra:

> [...] em termos mais concretos, é preciso que a nova geração compreenda, em primeiro lugar, qual é a natureza da luta travada atualmente pela humanidade; em segundo lugar, qual o espaço ocupado pela classe operada nesta luta; em terceiro lugar, qual espaço que deve ser ocupado por cada adolescente; e, finalmente, é que cada um saiba, em seus respectivos espaços, travar a luta pela destruição das formas inúteis, substituindo-as por um novo edifício. (PISTRAK, 2000, p. 31).

Para este autor, além disso, os jovens a serem ensinados deveriam desenvolver algumas habilidades: "1) habilidade de trabalhar coletivamente, habilidade de encontrar seu lugar no trabalho coletivo; 2) habilidade de abraçar organizadamente cada tarefa; 3) capacidade para a criatividade organizativa". (PISTRAK, 2009, p. 126).

Outros estudiosos da educação socialista, como Krupskaia (1869-1939), esposa de Lênin, pedagoga marxista que desenvolveu uma prática escolar voltada a dar conta do trabalho, vinculado a uma educação intelectual e ao desenvolvimento integral dos indivíduos, propuseram que as escolas deveriam manter formas de trabalho coletivo. Para ela, "o trabalho coletivo tem o maior caráter educativo". (KRUPSKAYA, 2017, p. 112).

Para esta estudiosa Krupskaya (2017) a educação deveria considerar os três aspectos essenciais, apresentados por Marx: educação mental, educação física e educação tecnológica. Neste sentido, defendeu a politecnia, bem como um ensino igual para todos, independente de questões financeiras.

Já Makarenko (1888-1939), filho de família operária que nasceu na Ucrânia, em 1888, e que evidenciou a efervescência das lutas proletárias, pré-revolucionárias, na Rússia, assumiu em 1920 a organização e a direção de uma colônia, de modo a comandar a educação voltada às crianças abandonadas, jovens órfãos e delinquentes. A famosa "colônia Górki". Posteriormente chamada de Comuna Dnenzynski. Propôs um trabalho voltado à auto-gestão financeira das escolas, por entender que "a auto-gestão financeira" agiria como "um pedagogo formidável". (MAKARENKO, 1986, p. 13).

Todos estes indivíduos lutaram para desenvolver uma educação promotora da revolução cultural, na Rússia, pregada pelo Materialismo Dialético Histórico. Criticaram a Escola Capitalista, vista como àquela embasada na divisão de classes e desvinculada da vida real das pessoas. Neste sentido, desenvolveram reflexões sobre o papel do professor, visto como sujeito ativo (como militante ativo). Desenvolveram reflexões sobre a questão da omnilateralidade, ou seja, sobre como efetivar uma formação humana, completa. Além disso, efetuaram reflexões sobre a politecnia e sobre princípios calcados em uma nova escola. (ABREU, 2017).

Cabe ressaltar que as concepções que estes autores russos amadureceram – a partir dos trabalhos de Karl Marx e Friedrich Engels - influenciaram poderosamente vários estudiosos da educação formal. Inclusive no Brasil.

A educação crítica no Brasil

Quando autores como Dermeval Saviani (1999) e José Carlos Libâneo (1985) , advindos do campo da educação crítica, apresentaram o que chamaram de tendências pedagógicas, de modo a refletirem acerca das principais perspectivas teórico-metodológicas que perpassaram, historicamente, a educação escolarizada em países com o Brasil, o fizeram de modo a estabelecerem as diferenças fundamentais que subsistem entre estas perspectivas educacionais.

Para Libâneo (1985) as principais tendências pedagógicas que influenciaram historicamente o campo da educação brasileira foram as de tendência liberal e as de tendência progressista (crítica). Para Saviani (1999) as principais teorias da educação utilizadas no campo educacional brasileiro foram as não-críticas (tradicionais), as crítico-reprodutivistas e as de tendência revolucionária.

Cabe ressaltar, todavia, que desde a década de 1990 a chamada perspectiva pós-critica em educação tem avançado em países como o Brasil. A atuação de professores universitários tais como Alfredo Veiga Neto (1997) e Tomaz Tadeu da Silva (2007), advindos do chamado "Grupo de Porto

Alegre", fez tal perspectiva pedagógica crescer no cenário nacional, por meio de obras e reflexões – feitas no campo da educação - que levaram e levam em conta questões de gênero, sexualidades, conflitualidades/violências, etnia/raça e outras. Temas que não eram discutidos pelos estudiosos advindos da tendência pedagógica crítica.

De todo modo, Libâneo (1985) vai afirmar que uma das pedagogias mais utilizadas no Brasil, historicamente, foi a pedagogia liberal. Que não busca tornar os estudantes mais críticos em relação ao mundo em que vivem. Por isso, para Libâneo (1985), o termo liberal não deve ser comparado a termos como avançado, democrático, aberto; uma vez que a doutrina liberal estaria atrelada a defesa da sociedade capitalista. Buscando preservar tal modo de produção. Tal formatação social. Ora na sua vertente conservadora, ora na sua vertente renovada.

É o que o próprio Libâneo (1985) vai afirmar, conforme o trecho abaixo indica:

> A pedagogia liberal sustenta a ideia de que a escola tem por função preparar os indivíduos para o desempenho de papeias sociais, de acordo com as aptidões individuais. Para isso, os indivíduos precisam aprender a adaptar-se aos valores e às normas vigentes na sociedade de classes, através do desenvolvimento da cultura individual. A ênfase no aspecto cultural esconde a realidade das diferenças de classes, pois, embora difunda a ideia de igualdade de oportunidades, não leva em conta a desigualdade de condições. (LIBÂNEO, 1985, p. 7).

O autor afirma, na mesma direção, que a educação liberal teve seu início com a pedagogia tradicional. Por razões de recomposição do sistema capitalista esta teria evoluído para a pedagogia renovada (também denominada escola nova ou ativa). Processo que, de todo modo, não representou a substituição definitiva de uma pela outra, uma vez que ambas conviveram e ou convivem na prática escolar.

Para Libâneo (1985), ainda, a Pedagogia liberal apresentar-se-ia a partir de quatro tendências:

1º) Por meio da tendência tradicional: Caracterizada

> [...] por acentuar o ensino humanístico, de cultura geral, no qual o aluno é educado para atingir, pelo próprio esforço, sua plena realização como pessoa. Os conteúdos, os procedimentos didáticos, a relação professor-aluno não têm nenhuma relação com o cotidiano do aluno, e muito menos com as realidades sociais. É a predominância da palavra do professor, das regras impostas, do cultivo exclusivamente intelectual (LIBÂNEO, 1985, p.8).

2º e 3º) Por meio da tendência liberal renovada: Caracterizada por acentuar,

> [...] igualmente, o sentido da cultura como desenvolvimento das aptidões individuais. Mas a educação é um processo interno, não externo; ela parte das necessidades e interesses individuais necessários para a adaptação ao meio. A educação é a vida

> presente, é parte da própria experiência humana. A escola renovada propõe um ensino que valoriza a autoeducação (o aluno como sujeito do conhecimento), a experiência direta sobre o meio, pela atividade; um ensino centrado no aluno e no grupo. A tendência liberal renovada apresenta-se, entre nós, em duas versões distintas: a renovada progressivista, ou, pragmática, principalmente na forma difundida pelos pioneiros da educação nova, entre os quais se destaca Anísio Teixeira (deve-se destacar, também, a influência de MONTESSORI, DECROLY e, de certa forma, de PIAGET); a renovada não-diretiva, orientada para os objetivos de autorrealização (desenvolvimento pessoal) e para as relações interpessoais, na formulação do psicólogo norte-americano CARL ROGERS. (LIBÂNEO, 1985, p. 8)

Registramos aqui, para efeitos pedagógicos, que o termo “educação progressiva” designa, para autores como Anísio Spínola Teixeira (1934), a função da educação numa civilização em permanente mudança. Influenciada pelo desenvolvimento científico e econômico. Uma forma de entender a educação que foi influenciada pelo filósofo e educador norte-americano John Dewey (1859-1952).

4ª) Por meio da tendência liberal tecnicista: Caracterizada por subordinar

> [...] a educação à sociedade, tendo como função a preparação de "recursos humanos" (mão-de-obra para indústria). A sociedade industrial e tecnológica estabelece (cientificamente) as metas econômicas, sociais e políticas, a educação treina (também cientificamente) nos alunos os comportamentos de ajustamento a essas metas. (LIBÂNEO, 1985, p. 9).

Para esta perspectiva a educação é um recurso tecnológico por excelência. Cabe salientar, ainda, que para Libâneo (1985) esta perspectiva se utiliza, basicamente, do enfoque sistêmico, da tecnologia educacional e da análise experimental do comportamento para organizar seus processos educativos.

Em contrapartida à Pedagogia Liberal, a Pedagogia Critica ou Progressista é àquela que busca desenvolver, nos estudantes – chamados, mais precisamente, de educandos – posturas críticas diante dos contextos sócio-político-econômicos em que vivem. O termo "progressista" foi desenvolvido por George Snyders (1974) e tem sido utilizado desde fins de 1970 para designar as tendências que, partindo de uma análise crítica das realidades sociais, sustentam implicitamente as finalidades sociopolíticas da educação. Esta perspectiva, grosso modo, trabalha com a educação entendendo está dentro do espectro da luta de classes, ou seja, por meio da leitura que vê o papel da escola como instância de luta contra o sistema capitalista. Contra as formas de exploração e as desigualdades sociais advindas deste modo de produção.

A pedagogia progressista, segundo o mesmo autor (1985), tem se manifestado por meio de três tendências:

1ª e 2ª) Por meio da tendência libertadora e libertária, que têm em comum

> [...] o antiautoritarismo, a valorização da experiência vivida como base da relação educativa e a ideia de autogestão pedagógica. Em função disso, dão mais valor ao processo de aprendizagem grupal (participação em discussões, assembleias, votações) do que aos conteúdos de ensino. Como decorrência, a prática educativa somente faz sentido numa prática social junto ao povo, razão pela qual preferem as modalidades de educação popular "não-formal". (LIBÂNEO, 1985, p. 21-22).

A tendência libertadora é conhecida como a pedagogia de Paulo Freire (2003) , ou seja, a que propôs uma maneira de educar que levasse em conta a experiência empírica dos indivíduos e fosse consolidada a partir de um olhar sobre a dimensão política, sempre presente nos ambientes educativos. Perspectiva que encarou o desafio de enfrentar o que Freire (2003) chamou de educação bancária, ou seja, àquela caracterizada, dentre outras coisas, por colocar apenas o professor como detentor do conhecimento e o aluno como mero depositário deste conhecimento. Daí a importância, para a Pedagogia Freireana, de pontos como o tema gerador (FREIRE, 2003), ou seja, o entendimento de que o professor deve partir da experiência do educando, para então avançar em direção a produção de um olhar melhor elaborado, científico.

3ª) Por meio da tendência crítico-social dos conteúdos - Caracterizada por propor

> [...] uma síntese superadora das pedagogia tradicional e renovada, valorizando a ação pedagógica enquanto inserida na prática social concreta. Entende a escola como mediação entre o individual e o social, exercendo aí a articulação entre a transmissão dos conteúdos e a assimilação ativa, por parte de um aluno concreto (inserido num contexto de relações sociais). Dessa articulação resulta o saber criticamente reelaborado. (LIBÂNEO, 1985, p. 22).

Libâneo propõe, deste modo, contribuir para a elaboração de uma pedagogia crítica, que leve em consideração aspectos socio-político-econômicos, mas sem perder o rigor acadêmico, científico, no trato com os temas tratados nos ambientes escolares, formais.

Pelo exposto acima é possível perceber que embora o materialismo dialético histórico não tenha se voltado, especificamente, para o campo da educação, acabou exercendo influência poderosa em uma série de escolas pedagógicas. Inclusive no Brasil. Escolas que acabaram se tornando referências importantes, do ponto de vista das propostas que passaram a efetuar e que se voltaram para o campo da atuação docente e ou para o campo da ação pedagógica, neste país, desde as décadas de 1960, 1970.

Os desafios colocados à educação crítica, no contemporâneo

O mundo vivenciou - desde a década de 1980 – a derrocada da experiência desenvolvida na URSS e a entrada na globalização. Mundo que viu, da mesma forma – entre os séculos XIX e XX -, os índices de empregabilidade, alocados nas fábricas, passarem a ser cada vez mais baixos; devido ao uso

cada vez mais intensivo das novas tecnologias e do crescimento do setor terciário da economia. Calcado na prestação de serviços. (DIEESE, 2005).

Da mesma forma, o mundo passou a conviver com o fato, histórico, de que o que passou a caracterizar as sociedades desenvolvidas foi o crescimento da classe média, e não o empobrecimento massivo da população. Diante destas mudanças as teorias críticas, notadamente as advindas do marxismo, passaram a ser contestadas, do ponto de vista de seu potencial explicativo e ou enquanto processos passíveis de se transformarem em experencias reais, profícuas, a serem efetivadas socialmente pelos diversos países.

Sabe-se que as proposições progressistas mantêm um discurso embasado na dicotomização presente nas sociedades capitalistas, encontrada na existência de classes antagônicas e em constante conflito (burguesia e proletariado). Propõem, ainda, superar esta realidade, em direção a construção de uma outra sociedade, ou seja, à sociedade comunista. Proposta, entretanto, maculada pelo fato de termos vivenciado, entre as décadas de 1980 e 1990 do século XX, o fim dos regimes comunistas do leste europeu. Fato que parece ter trazido formas de desencantamento por parte de indivíduos e ou grupos sociais que antes eram simpáticos à proposta comunista. Isto por conta da entrada no período da globalização, ocorrida após o fim da guerra fria e da influência advinda da URSS (LYOTARD, 1993).

É inegável o fato de que a derrocada do socialismo real, simbolizado pela queda do muro de Berlim e pela dissolução da URSS, ocorridas na segunda metade do século XX, causou uma mudança geopolítica mundial desconcertante. Neste sentido, a globalização, que substitui a dicotomia mundial presente no cenário político e econômico de até então, calcado na disputa ideológica entre capitalismo - representado pelos EUA -, e pelo comunismo - representado pela URSS - consubstanciou a vitória do capitalismo. Vitória que obviamente não efetivou o fim das divisões existentes entre as classes sociais, muito menos o fim das diversas formas de dominação existentes nas sociedades; mas representou o fracasso da proposta comunista, efetivada no século XX, no sentido de ser capaz de mudar este quadro.

Quadro que inaugurou leituras, outras, que buscaram compreender este processo, então, fora dos cânones do marxismo teórico. Leituras que, por um lado, não alimentaram visões idílicas, ingênuas, a respeito do capitalismo; mas que, por outro lado, não compreenderam ser possível manter a proposta comunista. Não diante do fracasso que tal modelo sofreu ao final do século XX. Desta forma, autores como Zigmunt Bauman (1998) vão falar de um período histórico, que surge após o fim da guerra fria, caracterizado pelo mal-estar que passa a subsistir, social e culturalmente, diante das promessas de desenvolvimento econômico e social efetuadas até então, tanto por progressistas como por liberais.

Bauman (1998) fala da entrada em um mundo voltado para a realização pessoal, para a obtenção da liberdade e calcado na felicidade individual. Não por conta do egoísmo pretensamente existente, desde sempre, nos seres humanos; mas por conta do desencantamento que acomete o espírito do tempo atual – final do século XX e início do século XXI. Segundo autores como Bauman (1998), justamente por conta das desilusões que surgem diante das velhas promessas – políticas, econômicas – que, no século XX, pregavam a emancipação humana, o desenvolvimento econômico e social para todos, o fim da exploração do homem pelo homem.

Autores como Ruy Canário (2008) vão falar de uma realidade parecida com esta, adstrita às instituições educativas, formais. Instituições que historicamente se basearam em proposições que levaram em consideração temas como desenvolvimento social e progresso econômico. Análises que permitiram a algumas instituições educativas apostarem em questões como a da substituição da consciência ingênua pela consciência crítica, na mudança de uma postura conservadora por uma postura progressista, na substituição do capitalismo pelo comunismo.

A partir da derrocada do socialismo real estas leituras se enfraqueceram e foram sendo substituídas e ou relativizadas, em certas escolas, por temas como o da entrada das diversas formas de violência nos ambientes escolares; como a da dificuldade das escolas, no sentido de convencerem os alunos a apostarem no futuro. (CANÁRIO, 2008). Tema que vem acompanhado da questão do aparente aumento da indisciplina estudantil (CANÁRIO, 2008), que opera uma mudança nas temáticas atinentes ao campo escolarizado, formal. Ou seja, se antes as instituições escolares discutiam questões que abrangiam o desenvolvimento social e econômico, a esperança na empregabilidade e na ascensão social; passaram a debater temas como violências, conflitos crescentes e separação entre formação escolarizada e empregabilidade.

Considerações finais

As análises acima expostas referendam dificuldades, colocadas, nas últimas décadas, para a perspectiva marxista. Notadamente no que se refere à crença na substituição do capitalismo pelo comunismo. Isto porque o socialismo real, aplicado nos países do leste europeu, escancarou problemas nada desprezíveis, relacionados à organização social destes países. Afirmamos isto porque se o nazismo e fascismo foram regimes totalitários de direita; leninismo/stalinismo e maoísmo foram regimes totalitários de esquerda. Regimes que dificilmente podem, ainda hoje, serem defendidos sem constrangimento.

Nesta direção, todas as teorias – inclusive as advindas da educação -, que defendem a emancipação humana, o fim das dominações, o avanço em direção ao comunismo – tido, por vezes,

como um modelo de sociedade ideal e ou que abarcaria o fim da exploração do homem pelo homem - se enfraquecem. (LYOTARD, 1993). Não no sentido de se negar a possibilidade de uma transformação social, cultural; mas no sentido de passarmos a entender que as mudanças ocorrem – mesmo sob o capitalismo -, mas nas esferas microestruturais, adstritas a contextos específicos, localizados geográfica e historicamente. De que estas mudanças ocorrem sempre em direção a um futuro incerto, e não em direção ao fim da história. De que o papel das correntes pedagógicas não seja o de dizer para onde as sociedades devem ir; mas discutir – junto com os educandos -, novas modalidades de existência. (FOUCAULT, 2004).

Todavia, e por outro lado, entendemos que o materialismo dialético histórico (a teoria desenvolvida por Karl Marx) foi e continua representando uma das mais consistentes análises do modo de produção capitalista. Além disso, a atual crise vivida pelo mundo, ancorada na pandemia - Covid-19 -, tem trazido críticas o ideário neoliberal, embasado na defesa do Estado mínimo e presente, enquanto discurso hegemônico, desde os anos 1990. Isto porque são os Estados que estão intercedendo diante dos efeitos econômico-sociais advindos da situação pandêmica.

Por certo, não se pode estabelecer uma relação direta entre o materialismo dialético histórico e a defesa do Estado (da coisa pública), uma vez que Karl Marx (MARX; ENGELS, 2010) não defendia o Estado liberal, burguês, já que via a este como um representante, no campo jurídico e político, dos interesses econômicos da burguesia. Tampouco acreditava no Estado, pós derrubada da burguesia, a não ser de modo a ser etapa necessária para se preparar as bases materiais da sociedade para o comunismo. (MARX; ENGELS, 2010).

De todo modo, as ações efetivadas pelos Estados-nação, diante da Covid-19, têm trazido para a pauta de discussão - política -, questões como:

1) A da importância das práticas de redistribuição de renda;
2) A da pobreza e da ligação desta para com as desigualdades fiscal e econômicas que se alastraram nas últimas décadas - com a conivência dos poderes públicos -, ao privilegiaram a defesa do patrimônio de impérios familiares, em detrimento de milhões de cidadãos. (DOWBOR, 2017).
3) A da importância do papel do Estado na economia;
4) A da relação indissociável entre campo político e campo econômico;
5) A da redistribuição de renda e ou de projetos para a diminuição das desigualadas sociais existentes;
6) A do tema da importância do emprego na vida das pessoas e do fato de que a falência destes coloca em risco não só os empregados, mas também os empregadores e suas empresas.

Se estes temas tendem a ocupar espaço mais amplo, no debate social/politico pós-pandemia, é possível que, da mesma forma, temas educativos tais como os que se relacionam com a necessidade de se trabalhar, nas escolas, com a formação crítica dos alunos – de modo que possam efetivar leituras sobre o mudo que os cerca -, notadamente diante das atuais leituras, feitas por certos grupos sociais, ancoradas em maniqueísmos da toda a ordem, também deverão se fortalecer.

O tempo atual, disposto diante de perspectivas acríticas, embaladas pelas redes sociais e as fake News, que têm encontrado terreno fértil para disseminar notícias falsas e imprimirem leituras de ódio, em populações pouco instruídas – do ponto de vista escolar -, e ou diante de indivíduos que parecem estar aprisionados em formas de desencantamento, relacionadas ao âmbito político; poderá vivenciar o retorno das perspectivas críticas, mesmo na educação. Por conta da fadiga que tem acompanhado as visões estereotipadas, raivosas, no contemporâneo.

Referências

ABREU, Malila da Graça Roxo. **Pedagogia socialista:** o legado da experiência educacional desenvolvida na Rússia pós-revolucionária. Curitiba: Editora Apris, 2017.

BAUMAN, Zigmunt. **O mal-estar da pós-modernidade**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editores, 1998.

CANÁRIO, Rui. A escola: das "promessas" às "incertezas". **Revista Educação**. (Unisinos) 12(2):73-81, maio/agosto 2008.

DIEESE (Org.). O trabalho no setor terciário: emprego e desenvolvimento tecnológico. São Paulo: **DIEESE**; Campinas: CESITE, 2005.

FERREIRA JR, Amarilio Jr.; BITTAR, Marisa. A educação na perspectiva marxista: uma abordagem baseada em Marx e Gramsci. **Revista Comunicação, saúde, educação**. v.12, n.26, p.635-46, jul./set. 2008.

FOUCAULT, Michel. **A hermenêutica do sujeito**. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

FREIRE, Paulo. **Política e educação**. São Paulo: Editora Cortez.1993.

GRAMSCI, Antônio. **Os intelectuais e a organização da cultura**. 8. ed. Rio de Janeiro-RJ: Editora Civilização Brasileira, 1991.

LIBÂNEO, José Carlos. **Democratização da escola pública:** a pedagogia crítico-social dos conteúdos. Coleção Educar 1. 19. ed. São Paulo. Edições Loyola, 1985.

LYOTARD, Jean François. **O pós-moderno**. 4. ed. Rio de Janeiro: Editora José Olympio, 1993.

MAKARENKO, Anton Semyonovich. **Problemas da educação escolar:** experiência do trabalho pedagógico (1920 – 1935). Moscovo: Edições Progresso, 1986.

MARX, Karl. **O capital.** V. I, tomo 1. São Paulo: Editora Abril Cultural, 1983.

MARX, Karl. **O Capital:** crítica da economia política. São Paulo: Editora Abril Cultural, 1985. Livro 1, v.1, t.1. (Os economistas).

MARX, Karl. **Manuscritos econômico-filosóficos.** São Paulo: Editora Boitempo, 2010.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Textos sobre Educação e Ensino**. 5. ed. São Paulo: Centauro Editora, 2006.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã.** São Paulo: Editora Martin Claret, 2008.

MARX, K. ENGELS, Friedrich. **Manifesto Comunista**. São Paulo: Editora Boitempo, 2010.

NETO, Alfredo J. Veiga. **Crítica Pos-estruturalista y Educación**. Laertes editorial, S.L., 1997.

PISTRAK, Moisey Mikhaylovich. **Fundamentos da escola do trabalho**. São Paulo: Editora Expressão Popular, 2000.

PISTRAK, Moisey Mikhaylovich. (org). **A Escola-Comuna**. São Paulo: Editora Expressão Popular, 2009.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia:** teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política! 32. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 1999. (Coleção polêmicas do nosso tempo; volume 5).

SILVA, Airton Marques da; MOURA, Epitácio Macário. **Metodologia do trabalho científico**. Fortaleza, 2000.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade:** uma Introdução às teorias do currículo. 3. ed. São Paulo: Editora Autêntica, 2007.

SNYDERS, Georges. **Pedagogia progressista**. Coimbra: Editora Almedina, 1974.

EDUCAÇÃO E TRABALHO: ESCOLA COMO UM CAMPO DE LUTA, APONTAMENTOS A PARTIR DO MATERIALISMO HISTÓRICO DIALÉTICO

Luciane Cerati Borges[1]

Eixo Temático: Educação, sociedade e cultura

Resumo: O trabalho faz parte da subjetividade humana, pois é por meio dele que ocorre a constituição social do homem e das relações que ele estabelece em sociedade. Contudo, a especificidade do trabalho enquanto atividade ontológica do homem passa a ser expropriada pela produção capitalista, onde a força do trabalho torna-se uma mercadoria, e o seu caráter educativo passa a ser deteriorado. Nesse sentido, o presente trabalho possui o objetivo de refletir sobre a relação entre educação e trabalho ao longo da história, e como a escola tornou-se um campo de luta. Para tal, utilizaremos dos estudos e reflexões elaboradas durante a disciplina "Sociedade, conhecimento e educação: trabalho, escola e experiências educativas", ofertada no Programa de Pós-Graduação em Educação - Mestrado, da Universidade Estadual do Oeste do Paraná/Campus de Francisco Beltrão. A metodologia utilizada foi à pesquisa bibliográfica, com base em autores que se fundamentam e nos pressupostos do Materialismo Histórico Dialético. Por meio de uma análise teórica, pode-se evidenciar que há um embate de forças que permeiam o campo educacional e a escola configura-se como uma instituição social, que ora ela pode ser uma correia reprodutora, ora ela pode libertar, tudo depende das ações que nela são criadas, uma vez que ela é um campo de luta flexível.

Palavras-chave: trabalho; educação; escola como campo de luta.

Introdução

O presente trabalho possui como objetivo refletir sobre a estreita relação entre educação e trabalho, dimensões que se configuram como atividades especificamente humanas que formam o sujeito, pois o trabalho produz a existência do homem e a educação coincide com a sua origem, já que ao nascer, o ser humano não nasce pronto, ele se constitui enquanto sujeito por meio de suas relações sociais, que são produzidas por meio do trabalho, porque ele não nasce homem ele torna-se homem, porém para ser homem ele necessita aprender a ser homem, desencadeando assim, as origens dos processos educativos.

Considerando-se o avanço das forças produtivas capitalistas o trabalho, enquanto processo formativo e humanizador dos seres humanos, vai sendo deteriorado, pois o caráter ontológico do trabalho é expropriado, tornando-o uma mera mercadoria, capaz de dissociar o saber-fazer. Neste processo de mercantilização da força de trabalho e dissociação do saber fazer, a instituição educativa tornou-se um campo de lutas e embates pois, por ser uma instituição social, muitas vezes acaba sendo

[1] Graduada em Pedagogia, pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná – Campus de Francisco Beltrão. Estudante do curso de pós-graduação Stricto Sensu – Mestrado, pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná – Campus de Francisco Beltrão. E-mail: lucianecerati@hotmail.com.

uma correia de reprodução ideológica capitalista, já que os sujeitos que a compõe estão inseridos nesse processo.

Teceremos considerações com base nos autores da corrente teórica Materialista Histórico Dialética, abordados durante a disciplina "Sociedade, conhecimento e educação: trabalho, escola e experiências educativas", ofertada no Programa de Pós-Graduação em Educação - Mestrado, da Universidade Estadual do Oeste do Paraná/Campus de Francisco Beltrão. A metodologia utilizada foi a pesquisa bibliográfica com base nos principais autores estudados na referida disciplina.

Deste modo, por meio da análise teórica pudemos compreender que a educação é uma arena de combate entre os que detêm o controle dos meios de produção e os que vendem a sua força de trabalho, assim, ora ela pode ser uma corrente reprodutora ideológica, ora ela pode libertar.

Trabalho, expropriação e educação: escola como um campo de opressão e libertação

O trabalho faz parte da subjetividade humana, pois é por meio dele que ocorre a constituição social do homem e das relações que ele estabelece em sociedade. Partindo desta premissa, o trabalho, pode ser elencado a partir das análises teóricas elaboradas por Max e Engels, como a atividade ontológica dos seres humanos que o diferencia dos animais, pois "o trabalho como atividade proposital, orientado pela inteligência, é produto especial da espécie humana". (BRAVERMAN, 1987, p. 52).

De tal modo, podemos considerar que o trabalho humano, distingue o homem dos animais, já que o trabalho realizado por ele é proposital e não instintivo, pois esta atividade engloba a racionalidade e o planejamento de ações para apropriar-se dos elementos da natureza e transformá-los de acordo com as suas necessidades (BRAVERMAN, 1987). Outra característica que diferencia o trabalho humano é a capacidade de separar o planejamento da execução, como afirma Braverman (1987), "[...] nos seres humanos, diferente dos animais, não é inviolável a unidade entre força motivadora do trabalho e o trabalho em si mesmo. A unidade de *concepção e execução* pode ser dissolvida". (BRAVERMAN, 1987, p. 53).

Nessa perspectiva, de acordo com os pressupostos teóricos do Materialismo Histórico Dialético, que têm como seus principais precursores Marx e Engels, o trabalho pode ser definido como um princípio humano, ou seja, como um processo humanizador, pois ao agir sobre a natureza por meio do trabalho, o sujeito a transforma e acaba por transformar a si mesmo. Trata-se de uma relação recíproca, onde ao agir na natureza, o sujeito produz a sua vivência social e desencadeia o processo de evolução da própria espécie. Deste modo, a capacidade de transformar e dominar a natureza são determinantes para criar relações de produção que se constituem por meio do trabalho.

> A maneira pela qual os indivíduos manifestam a sua vida reflete muito exatamente o que são. O que eles são coincide, portanto, com a sua produção, tanto o *que* eles produzem quanto com a maneira *pela qual* o produzem. O que os indivíduos são depende, portanto, das condições materiais da sua produção. (MARX; ENGELS, 1988, p. 46).

Contudo a especificidade do trabalho enquanto atividade ontológica do homem passa a ser expropriada pela produção capitalista, onde a força do trabalho torna-se uma mercadoria, pois "o processo de trabalho começa portanto, com um contrato ou acordo que estabelece as condições da venda da força de trabalho pelo trabalhador e a sua compra pelo empregador" (BRAVERMAN, 1987, p. 55), pois a produção capitalista exige intercâmbio de relações de compra e venda da força de trabalho para se manter-se ativa.

Desse modo, de acordo com Braverman (1987), o trabalhador passa a vender a sua força de trabalho, porque as condições socais instauradas pelo sistema capitalista não lhe propicia alternativas, já que o trabalho manufatureiro perdeu espaço para o industrial.

Neste sentido, vale considerar que o trabalhador vende sua força de trabalho por um período de tempo, e não uma quantidade exata de trabalho, por isso sua força de trabalho pode ser executada em diferentes atividades produtivas, pois ela detém um potencial ativo quanto ao seu desempenho. Ou seja, a força de trabalho detém um caráter plástico que se adequa as condições de produção, diferente dos animais. (BRAVERMAN, 1987). Assim, "o capitalista acha nesse caráter infinitamente plástico do trabalho humano recurso essencial para a expansão do seu capital". (BRAVERMAN, 1987 p. 57).

Além da plasticidade da força de trabalho que alavanca a expansão e lucros para os capitalistas, Braverman (1987), afirma que o trabalho excedente é um dos triunfos do trabalho humano, pois os sujeitos são capazes de produzir muito mais do que consomem. Contudo, para isso torna-se necessário um controle gerencial das atividades desempenhadas pelos trabalhadores, como afirma Braverman (1987, p. 59), "[...] os aspectos técnicos dos processos de trabalho são agora dominados pelos aspectos sociais que o capitalista introduziu: isto é as novas relações de produção".

Ao venderem a sua força de trabalho, os sujeitos também entregam ao capitalista todos os seus interesses, pois o trabalho que antes detinha caráter formativo do ser enquanto ser social, agora possui fragmentações, fazendo com que o mesmo não reconheça a si mesmo no produto que ele produziu, pois ele encontra-se alienado ao próprio processo de produção. (BRAVERMAN, 1987).

A fragmentação do trabalho na sociedade capitalista advém da nova forma de produção, instaurada por este sistema econômico. De acordo com Marx e Engels (1988), existem diferentes estágios da divisão do trabalho, pois a divisão social do trabalho pode ser elencada como uma categoria própria dos seres humanos, criada por meio das necessidades dos sujeitos. Nas sociedades primitivas este processo tratava-se de uma divisão natural de tarefas, não havendo distinção entre o saber e o

fazer. Porém, para os autores, o avanço e desenvolvimento da sociedade e da propriedade privada, fez com que a fragmentação do trabalho aumentasse, visando à produtividade, expropriando o homem de sua característica ontológica de reconhecer-se enquanto produtor específico do trabalho. Isso porque, na sociedade capitalista o trabalho não está atrelado a uma divisão natural de tarefas entre homens e mulheres, mas como afirma Marx e Engels "a divisão do trabalho só se torna efetivamente divisão do trabalho a partir do momento em que se opera uma divisão de trabalho material e intelectual". (MARX; ENGELS, 1988, p. 56).

De tal modo, a divisão do trabalho material do intelectual, faz com que o homem não consiga compreender o processo de produção como um todo, "[...] desde o instante em que o trabalho passa a ser repartido, cada um tem uma esfera de atividades exclusiva e determinada, que lhe é imposta e da qual não consegue sair". (MARX; ENGELS, 1988, p. 57). Nesse sentido, o trabalhador será contratado somente para realizar uma parte do processo de produção dissociando o fazer do planejar, ou seja, do pensar, e também não permite que ele reconheça seu trabalho no produto final.

Para Braverman (1987), a divisão do trabalho criada pelo mercado capitalista, pode ser considerada como caótica forçada e desregrada, pois "[...] a divisão do trabalho parcelada subdivide o *homem* [...]" (BRAVERMAN, 1987, p. 72). Trata-se de uma divisão que visa maior produtividade, com menos trabalho, maior economia de tempo e com alta rentabilidade, mas que fragmenta a subjetividade humana, negligencia suas necessidades e despreza suas capacidades. (BRAVERMAN, 1987).

A divisão do trabalho permite com que ocorra o barateamento das forças produtivas, uma vez que ao simplificar o ofício a partir da fragmentação "barateia suas partes individuais, numa sociedade baseada na compra e na venda da força de trabalho". (BRAVERMAN, 1987, p. 77). Além disso, nesse processo o trabalho passa a ser pago de acordo com a complexidade da função, ou seja, passa haver uma hierarquização de cargos que simplificam o processo de produção, já "que a força de trabalho capaz de executar o processo pode ser comprada mais barato como elementos dissociados do que como a capacidade integrada num só trabalhador". (BRAVERMAN, 1987, p. 79).

A força de trabalho no modo capitalista de produção tornou-se uma mercadoria, que deve atender as necessidades dos empregadores, desvinculando assim, o trabalho das suas raízes ontológicas e do seu princípio humanizador e educativo, capaz de proporcionar a evolução e desenvolvimento da espécie humana.

> A força de trabalho converteu-se numa mercadoria. Suas utilidades não mais são organizadas de acordo com as necessidades e desejos dos que a vendem, mas antes de acordo com as necessidades de seus compradores que são em primeiro lugar, empregadores à procura de ampliar o valor de seu capital. (BRAVERMAN,1987, p.79).

Nesse sentido, Braverman (1987) enfatiza que, ao fragmentar o processo de produção, ocorre o barateamento da força de trabalho, das mercadoras e a expansão do capital, pois de acordo com a Lei Geral da Divisão do Trabalho criada por Babbage, ela modela a produção e a população em uma leva de mão de obra simples e fragmentada "porque a longo prazo cria aquela massa de trabalho simples que é o aspecto principal das populações em países capitalistas desenvolvidos". (BRAVERMAN, 1987, p. 80).

Com o avanço da indústria moderna no século XX, mudanças estruturais passaram a ser elaboradas na organização do trabalho fabril, visando a produção em larga escala e que acarretaram um processo contínuo e avassalador na fragmentação do trabalho. Além disso, com a implementação da maquinaria, passou-se a exigir uma formação mínima dos trabalhadores, para que eles conseguissem operá-las, criando a necessidade de um processo educativo para a classe trabalhadora. Neste processo, o sistema de produção taylorista, fordista e toyotista expandiram tendências pedagógicas, visando formar um novo tipo de trabalhador.

O taylorismo e o fordismo propiciaram a continuidade de algumas práticas da grande indústria do século XIX, como a redução do trabalho simplesmente a tarefas fragmentadas, repetitivas e mecânicas. Foi nesse sistema que o trabalho adquiriu maior parcelamento, marcado por um despotismo fabril, demandando um novo tipo de trabalhador. (KUENZER, 2005).

> [...] capaz de ajustar-se aos novos métodos da produção, para cuja educação eram insuficientes os mecanismos de coerção social; tratava-se de articular novas competências a novos modos de viver, pensar e sentir, adequados aos novos métodos de trabalho caracterizados pela automação, ou seja, pela ausência de mobilização de energias intelectuais e criativas no desempenho do trabalho. (KUENZER, 2005, p. 2).

A ênfase do sistema taylorista-fordista foi a formação de uma nova classe trabalhadora e de suas qualificações. Kuenzer (2005) salienta que a divisão social e técnica do trabalho e da sociedade, originou uma pedagogia para atender a educação dos dirigentes e dos trabalhadores. Desse contexto, resultaram tendências pedagógicas que, ora se fundamentam na racionalidade formal e ora na racionalidade técnica, mas sempre estiveram permeadas pela divisão entre o pensamento e ação.

O trabalho pedagógico, nesse contexto adquiriu tal fragmentação do taylorismo-fordismo, pois três dimensões desse sistema condicionaram e ainda condicionam a ação educativa: técnico, político e comportamental. Assim, a influência da lógica taylorista-fordista no trabalho pedagógico, escolar e não-escolar pode ser constatada na dualidade estrutural, na fragmentação curricular, nas estratégias taylorizadas de formação de professores, no plano de cargos e salários e na fragmentação do trabalho dos pedagogos. (KUENZER, 2005).

O toyotismo configurou-se como um novo padrão de acumulação, a partir dos de 1970, diante da crise do taylorismo-fordismo, que veio combinar elementos de continuidade e superação do sistema anterior. Isso porque o toyotismo diferencia-se da produção em série e em larga escala criada polo taylorismo-fordismo e estabelece uma produção vinculada à demanda. Além disso, este rompe com o modelo parcelar fordista, baseando-se em um processo produtivo flexível, com trabalho em equipe. (ANTUNES, 2018). Trata-se de um "processo produtivo flexível onde o/a trabalhador/a opera simultaneamente várias máquinas". (ANTUNES, 2018, p. 64).

As relações entre educação e trabalho neste modelo de produção se intensificam, isso porque no modelo de produção toyotista, o âmbito técnico e simplificado das forças de trabalho, passa a "[...] ser mediada pelo conhecimento, compreendido enquanto domínio de conteúdo e de habilidades cognitivas superiores". (KUENZER, 2005, p. 9).

> As demandas do processo de valorização do capital nesta nova forma de realização exigem a educação de trabalhadores de novo tipo, e em decorrência, de uma nova pedagogia. Da mesma forma, os métodos flexíveis de organização e gestão de trabalho, não só exigem novas competências, como também invadem a escola com os novos princípios do toyotismo. (KUENZER, 2005, p. 9).

O sistema toyotista alia o sistema educativo à pedagogia das competências e o traz para o campo de ferramentas, para implementar qualidade total e banir toda e qualquer forma de desperdício, por meio de uma gestão escolar voltada para a dimensão empresarial (KUENZER, 2005, p.9). O trabalho pedagógico não fica impune a estra transição, e passa a ser guiado pelo princípio da flexibilidade na formação, onde não se torna necessário formar estoque de mão de obra, mas sim formar trabalhadores flexíveis.

> [...] o que gera a necessidade de não mais ter que produzir estoques de mão-de-obra com determinadas competências para responder às demandas de postos de trabalho cujas tarefas são bem definidas, mas para formar trabalhadores e pessoas com comportamentos flexíveis, de modo a adaptarem-se com rapidez e eficiência a situações novas, bem como criarem respostas para situações imprevistas. (KUENZER, 2005, p. 10).

Neste sentido, a divisão entre quem detém posse dos meios de produção e quem vende sua força de trabalho se acentua de forma gradual na perspectiva da formação flexível do modelo toyotista, isto porque ocorre à expropriação do trabalho intelectual, e o trabalho instrumental torna-se cada vez mais esvaziado de conteúdo, já que o trabalhador necessita ter competência e habilidades para se ajustar a essa nova realidade (KUENZER, 2005). Trata-se desse modo de um disciplinamento configurado como "[...] uma transformação intelectual, cultural, política e ética, uma vez que tem por objetivo o

desenvolvimento de uma concepção de mundo tão consensual [...]" (KUENZER, 2005, p. 5), visando assim à valorização do capital.

Deste modo, ao compreendermos que o trabalho possui caráter educativo e formativo, podemos analisar a relação entre educação e trabalho, isto porque com a industrialização, o âmbito educacional, tornou-se um campo de disputa, pois a escola neste contexto pode constituir determinadas relações de produção, que criaram mecanismos para formar sujeitos condicionados aos meios de produção capitalista (KUENZER, 2005), ou seja, para o capital a escola torna-se uma ferramenta imprescindível para reproduzir ferramentas que propaguem a sua hegemonia.

Contudo, de acordo com Lombardi (2010), estas reproduções hegemônicas dos princípios instaurados pelo capitalismo no âmbito educacional ocorreram por a escola ser uma instituição social, composta por sujeitos sociais, que estão inseridos neste sistema. Assim, a educação acaba desenvolvendo-se nessa teia de relações, pois ela corresponde a um campo de atividade humana que acaba por incorporar as relações sociais do seu meio. Deste modo, os profissionais que constituem o campo educativo não o organizam segundo ideias próprias, mas de acordo com condições materiais e objetivas condicionadas e promovidas pelos diferentes modos de produção. (LOMBARDI. 2010). Isso porque o trabalho pedagógico por estar situado "[...] nas práticas sociais intencionais sistematizadas de formação humana que ocorrem nas relações produtivas e sociais [...]" (KUENZER, 2005, p. 5), acaba por se constituir no capitalismo, em uma das suas formas de expressão. (KUENZER, 2005).

De tal modo, a escola não pode ser estereotipada como uma instituição meramente reprodutora, em razão de que esta configura-se como um campo de luta, como afirma Snyders (1981): "A escola é um local de luta, a arena que se defronta com forças contraditórias – isso porque já faz parte da essência do capitalismo ser contraditório, agir contra ele próprio, criar seus próprios coveiros" (SNYDERS, 1981, p. 105), com o objetivo de desmantelar o conhecimento científico, para que assim a necessidade da produção seja contemplada. (SNYDERS, 1981).

A luta contra hegemônica da instituição educativa capitalista necessita ser coletiva, pois ela é terreno de disputa entre a classe dominante a classe explorada. Segundo Snyders (1981), a escola não é o feudo da classe dominante, mas sim "[...] o terreno onde se defrontam as forças do progresso e as forças conservadoras. O que lá se passa reflete a exploração e a luta contra a exploração" (SNYDERS, 1981, p. 102-103), que ameaça a ordem pré-estabelecida pelo capital, e estabelece possibilidade de libertação e emancipação, pois a escola ora pode ser um local de vitória da classe trabalhadora e de vitória já assegurada, ora se materializa como um instrumento essencial de reprodução, isso porque ela é instável e aberta as ações sociais que nela se aplicam. (SNYDERS, 1981).

Dessa maneira, a escola é movida pela contradição, no movimento de luta, onde ela não é somente correia de reprodução, mas sim espaço de formação política emancipadora para a libertação.

Mas, vale salientar, que ela detém caráter instável, aberto para nossas ações para que a revolução aconteça, ou seja, não é a pedagogia que irá fazer a revolução, mas sim os sujeitos que compõe o âmbito educacional de forma unificada, em prol do combate hegemônico do capital, pois "[...] a luta pela escola nunca pode estar separada das lutas sociais do seu conjunto, da luta das classes na sociedade total, da luta contra a divisão de classes [...]". (SNYDERS, 1981, p. 107-108).

Considerações finais

O trabalho constitui-se deste modo como processo educativo de formação humana dos sujeitos e permite a evolução da espécie. Porém, com o avanço das forças produtivas capitalistas, houve a expropriação do trabalho em sua condição ontológica e, este passou a ser parcelado e orientado por mecanismos de controle, visando maior produtividade.

Com a expansão da industrialização, a partir do século XIX, a gerência tornou-se um dos mecanismos de controle essenciais para o capitalismo. Junto com a gerência, pode-se dizer que a instituição educativa também contribuiu para este processo pois, por ser uma intuição social constituída por sujeitos que estabelecem relações com esse sistema econômico, acabou por se tornar uma corrente de reprodução.

Contudo, a escola não é formada somente pelos que detêm posse dos meios de produção, mas em sua maioria pelos que vendem sua força de trabalho, assim esta torna-se uma arena de luta entre a reprodução e a libertação. Mas, cabe salientar que a libertação das amarras ideológicas só ocorrerá, por meio da unificação de todos os sujeitos que compõe o campo educativo, a partir de uma formação política e emancipatória.

Referências

ANTUNES, Ricardo. **Fábrica da educação.** São Paulo: Cortez, 2018.

BRAVERMAN, Harry. **Trabalho e capital monopolista**: a degradação do trabalho no século XX. 3. ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1987.

KUENZER, Acácia. Zenaide. Exclusão includente e inclusão excludente: a nova forma de dualidade que objetiva as novas relações entre educação e trabalho. *In*. LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Dermeval; SANFELICE, José Luís. (orgs.). **Capitalismo, trabalho e educação**. 3. ed. Campinas, SP: Autores Associados, HISTEDBR, 2005. p. 77-95. (Coleção educação contemporânea).

LOMBARDI, José. Claudinei. (org.). **Capitalismo, trabalho e educação.** 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2005, p. 77-96.

LOMBARDI, José Claudinei. Educação e ensino em Marx e Engels. **Germinal,** Marxismo e Educação em Debate, Londrina, v. 2, n. 2, p. 20-42; ago. 2010.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. Fundamentos da história. *In*. IANNI, Octávio**. Sociologia:** Marx. 6. ed. São Paulo: Ática, 1988. (Coleção Grandes Cientistas Sociais).

SNYDERS, Georges. **Escola, classe e luta de classes.** 2. ed. Lisboa - Portugal: Moraes, 1981.

O AEE NOS NÚCLEOS/PROGRAMAS DE EDUCAÇAÕ ESPECIAL NO ENSINO SUPERIOR DO ESTADO DO PARANÁ

Michaelli Maria Pires[1]
Margarette Matesco Rocha[2]

Eixo Temático: Educação, sociedade e cultura.

Resumo: A inclusão escolar pressupõe o apoio dos serviços da educação especial em qualquer um dos níveis de ensino. Dentre esses serviços, o Atendimento Educacional Especializado (AEE) no ensino superior é realizado pelos Núcleos ou Programas de Educação Especial. Diferentemente das Instituições de Ensino Superior (IES) federais, as universidades paranaenses não possuem uma política estadual que oriente diretamente essa atividade. Essa situação confere importância as pesquisas relacionadas ao AEE nesse nível de ensino. Com o objetivo de conhecer a atuação dos Programas/Núcleos de Educação Especial no ensino superior no estado do Paraná, buscou-se identificar aspectos relacionados a atuação frente as demandas estruturais e pedagógicas. Para tanto, optou-se por um estudo exploratório com caráter descritivo, com busca na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), a partir dos descritores "Ensino superior"; "Atendimento Educacional Especializado" e "Paraná". A pesquisa retornou 24 estudos e após a leitura dos resumos, somente 3 compuseram esse estudo. As temáticas propostas *a posterior* permitiram analisar a) profissionais que atuam nos programas/núcleos; b) tipos de atendimentos; c) práticas institucionais/aspectos estruturais. Os resultados mostraram que os estudos analisados apresentaram uma certa confluência, indicando que as práticas inclusivas, realizadas pelos Núcleos ou programas paranaenses no Ensino Superior, compreendem uma das estratégias primordiais para o acesso e permanência da pessoa com deficiência nesse nível de ensino.

Palavras-chave: atendimento educacional especializado (AEE); educação superior; núcleos/programas; educação especial.

Introdução

A investigação sobre as práticas inclusivas no Ensino Superior e os consequentes desdobramentos na mudança organizacional, estrutural, pedagógica e serviços da educação especial, nesse nível de ensino, ainda são recentes.

Pode-se afirmar que a criação e implantação dos serviços de Educação Especial no Ensino Superior, ocorreu de maneira mais consistente a partir do ano de 2007, com o Programa Incluir: acessibilidade na educação superior (BRASIL, 2007/2013), que incentivou a implantação e/ou consolidação de núcleos de acessibilidade para a promoção de ações que pudessem garantir o acesso pleno às pessoas com deficiência e, constituindo-se como uma política de inclusão para tornar acessível

[1] UNIOESTE - michaellimaria@gmail.com.
[2] UNIOESTE - margarettematesco@gmail.com.

o ambiente físico, portais e sítios eletrônicos, os processos seletivos, as práticas educativas, as comunicações e as avaliações, dando respostas concretas às diferentes formas de exclusão.

No caso do estado do Paraná, Silva (2019) argumenta que o respaldo legal para assegurar o AEE às pessoas com deficiência no ensino superior, encontra-se no Estatuto da Pessoa com Deficiência do estado do Paraná (Artigo 44) ao determinar que as IES ofereçam aos estudantes com deficiência: adaptação das provas e o apoio necessário, incluindo tempo adicional e critérios diferenciados de avaliação (PARANÁ, 2015) e na Deliberação 02/2016 – CEE/ ao ratificar o AEE para o Ensino Superior quando menciona o artigo 30 da Lei 13.146/2015-CNE.

Embora tenha havido o incentivo a criação dos núcleos ou programas e definidas as suas ações, as definições e encaminhamentos do Atendimento Educacional Especializado (AEE) no ensino superior, ainda segue as orientações e políticas voltadas, de forma mais consistente, ao ensino básico. De forma geral, entende-se o AEE como um serviço que suplementa ou complementa a formação de alunos, a partir da identificação, elaboração e organização dos recursos pedagógicos e de acessibilidade, não sendo substitutivo a escolarização, mas garantindo a plena participação do aluno no ambiente escolar e a sua autonomia e independência dentro e fora da escola (BRASIL, 2008).

Essa caraterização do AEE embora trace as diretrizes gerais ou os objetivos do atendimento, ainda são escassas pesquisas sobre essa temática que buscaram identificar a população-alvo atendida e as ações estruturais e pedagógicas oferecidas nesses atendimentos no ensino superior. Entende-se que essa investigação não significa a busca por padronizações de ações, o que caracterizaria uma contradição com a perspectiva da educação inclusiva e a sua valorização da diversidade, mas significa apenas conhecer as experiências de práticas inclusivas no ensino superior, de modo a ampliar os conhecimentos relativos ao AEE nesse nível de ensino e subsidiar novas reflexões e atuações com vistas a garantir a permanência e promover a aprendizagem significativa das pessoas com deficiência.

Além da falta da caracterização acima referida, os desafios impostos ao atendimento especializado no ensino superior, em decorrência das especificidades da formação em cada área de conhecimento, a perspectiva de uma educação voltada para a formação profissional, a formação dos professores universitários e a organização curricular dos diferentes cursos, suscitou a seguinte questão: Quais ações são empreendidas no Ensino Superior do estado Paraná e que contribuem para a concretização do processo de inclusão?

Diante desse contexto, a presente pesquisa teve como objetivo conhecer a atuação dos Programas/Núcleos de Educação Especial no ensino superior no estado do Paraná. Buscou-se identificar aspectos relacionados a atuação frente as demandas estruturais e pedagógicas.

Educação Especial e Inclusiva no Ensino Superior e a questão do AEE

O reconhecimento da importância de acesso e permanência da população alvo da educação especial no Ensino Superior no Brasil pode ser considerado recente, porém já representa um grande avanço promovido pelas políticas públicas e movimentos em prol da inclusão no país. Historicamente, Cabral (2017) aponta que a democratização de acesso ao ensino superior, com a gratuidade de ensino nas IES públicas e a expansão e facilitação do acesso às IES privadas, no Período Populista (1946-1964), contribuiu para a expansão de acesso do ensino superior, porém ainda com o acesso e permanência restrito à população alvo da educação especial nesse nível de ensino. Para o autor, foi somente a partir dos anos 90, em decorrência dos movimentos nacionais e internacionais, que houve a defesa da importância do acesso da população alvo da educação especial no ensino superior, apesar de "ser incipiente as orientações que pudessem contribuir com a implementação e aprimoramento de serviços específicos voltados à promoção do acesso e participação dessa população em contextos universitários". (CABRAL, 2017, p. 373).

Mais recentemente, a partir dos anos 2000, o Programa Incluir (BRASIL, 2007/2013), a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva – PNEEI (BRASIL, 2008) e a Lei Brasileira de Inclusão (BRASIL, 2015) buscaram legitimar o acesso desses estudantes ao nível de Ensino Superior. (CABRAL, 2017). O primeiro priorizou a criação e a consolidação de núcleos de acessibilidade no âmbito das Instituições Federais de Ensino Superior, a PNEEI defendeu a realização, por meio da educação especial, de ações capazes que promoverem o acesso, a permanência e a participação dos estudantes. Essa política foi referendada, no ano de 2016, pela Lei Brasileira de Inclusão (LBI) ao afirmar no Art. 27, que a educação é direito da pessoa com deficiência ao longo da vida e devendo ter assegurado um sistema educacional inclusivo em todos os níveis.

Apesar da legislação e do aumento gradativo no número de matrículas de pessoas com deficiência nesse nível educacional, Almeida, Belossi e Ferreira (2015, p.644) afirmam que o ensino superior, em seus aspectos arquitetônicos, atitudinal e pedagógico não foi construído para a diferença e sim para "[...] um modelo estabelecido de aluno, ou seja, proveniente das elites sociais, dotado de condições físicas e intelectuais tidas como norma". Ainda nesse sentido, Poker, Valentin e Garla (2018, p. 128) afirmam que "[...] a inclusão de alunos com deficiência no ensino superior demanda transformações estruturais e funcionais complexas, com efeitos sobre a forma de pensar e agir dos professores". Além disso, para as autoras, a perspectiva inclusiva no Ensino Superior, que se propõe acolher todos os alunos, respeitando suas especificidades de acesso e aprendizagem se contrapõe a um modelo que, historicamente, formava futuros profissionais com base na seleção e na competitividade.

Provavelmente, esses aspectos constitutivos do Ensino Superior, ainda contribuem para que as propostas inclusivas nesse nível de ensino sejam incipientes, com os esforços se concentrando para garantir o acesso à universidade e com muitas dificuldades para garantir a permanência dos alunos com deficiência. (ALMEIDA; BELOSSI; FERREIRA, 2015 apud CASTRO; ALMEIDA, 2014). No caso específico dos desafios para a permanência com qualidade no âmbito universitário, alguns fatores parecem contribuir para essa realidade, destacando as especificidades das diversas deficiências, a autonomia dos discentes, a falta ou o reduzido número de recursos materiais e humanos, a falta de acessibilidade física dentre outros (Almeida, Belossi; Ferreira, 2015). Adicionalmente, Garcia e Munhoz (2020) acrescentam que dificuldade na elaboração de políticas públicas que garantem ao estudante o acesso e a permanência no ensino superior também ocorre pela "falta de documentos, de estudos científicos, de relatos, de artigos e de reflexões sobre como ocorre a inclusão de alunos com deficiência nas Instituições de Ensino Superior (IES)".

Apesar das dificuldades constatadas, o valor dos movimentos em prol da inclusão escolar, em qualquer um dos níveis de ensino, não pode ser negado, pois como afirmou Mendes (2010, p. 106)

> [...] não podemos negar que na perspectiva filosófica, a inclusão é uma questão de valor, ou seja, é um imperativo moral. Não há como questioná-lo nem na perspectiva filosófica nem política, porque de fato se trata de uma estratégia com potencial para garantir o avanço necessário na educação especial brasileira.

Entretanto, a concretização da inclusão depende de ações que observem os direitos e que garantam a plena participação do aluno com deficiência no ensino superior, pois entende-se que

> A inclusão das pessoas com deficiência na educação superior deve assegurar-lhes, o direito à participação na comunidade com as demais pessoas, as oportunidades de desenvolvimento pessoal, social e profissional, bem como não restringir sua participação em determinados ambientes e atividades com base na deficiência. Igualmente, a condição de deficiência não deve definir a área de seu interesse profissional. Para a efetivação deste direito, as IES devem disponibilizar serviços e recursos de acessibilidade que promovam a plena participação dos estudantes. (BRASIL, 2013, p. 11-12)

Apesar da perspectiva de uma educação nacional cada vez mais inclusiva e da reconhecida necessidade de uma diversidade de apoios para garantir a permanência das pessoas com deficiência no ensino superior, Dillenburg et al. (2015) apontam a inexistência de documentos ou políticas públicas, correlatas ao do ensino básico, quando se trata do Atendimento Educacional Especializado (AEE) na Educação Superior, afirmando ainda que documentos que regulamentam a Educação Especial e o AEE dos alunos na educação básica não se estendem à Educação Superior.

Essa realidade, segundo Breitenbach e Costas (2015, p. 436) dificulta a unificação de ações para a inclusão no ensino superior e, mais importante, parece denunciar o histórico descrédito na escolarização das pessoas com deficiência nos níveis mais elevados da educação nacional. Em contraposição a essa situação, o investimento contínuo nos programas e núcleos e a promoção do atendimento educacional especializado nas universidades, poderá auxiliar na consolidação de um projeto inclusivo no ensino superior, garantindo o apoio necessário para a permanência e desenvolvimento dos alunos com deficiência nesse nível de ensino.

Procedimentos Metodológicos

O presente estudo caracteriza-se como exploratório, envolvendo levantamento bibliográfico. Para Gil (1999, p. 27) esse tipo de pesquisa é realizada "[...] com o objetivo de proporcionar visão geral, de tipo aproximativo, acerca de determinado fato", sendo necessárias quando o tema a ser pesquisado ainda é pouco explorado, dificultando a formulação de hipóteses precisas e operacionalizáveis.

Os dados foram coletados por meio de consultas realizadas no mês de agosto, na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), entendendo que esse tipo de produção poderia apresentar mais descrição dos elementos relativos aos aspectos estrutural e pedagógico dos programas/núcleos de Educação Especial no Ensino Superior. Foram consultados os trabalhos existentes na plataforma, utilizando diversas combinações de descritores de forma combinada: 1) "Educação Especial; Educação Superior; Paraná; Núcleo de Acessibilidade e Atendimento Educacional Especializado" – sem nenhum retorno; 2) "Atendimento Educacional Especializado; Paraná; Núcleo de Acessibilidade – sem nenhum retorno; 3) "Ensino superior"; "Atendimento Educacional Especializado" e "Paraná", de forma combinada – retorno de 24 estudos. Foi realizada a leitura dos resumos, metodologia e conclusão dos 24 trabalhos e foram selecionados 3 (três) estudos, sendo duas dissertações de mestrado e uma tese de doutorado, pois apenas estes abordavam diretamente o trabalho dos Programas/Núcleos de atendimento à Pessoa com Deficiência/Necessidades Educacionais Especiais, realizado para inclusão de acadêmicos no ensino superior, nas universidades do estado do Paraná. A partir dos dados coletados foram organizadas, *a posteriori*, as seguintes temáticas: a) profissionais que atuam nos programas/núcleos; b) tipos de atendimentos; c) práticas institucionais/aspectos estruturais.

Resultado e Discussão

Foram localizados três estudos, a partir do ano de 2016. A Tabela 1 apresenta elementos para caracterização inicial dos estudos que foram alvos dessa pesquisa.

Tabela 1 – Caracterização geral dos estudos identificados na BDTD

Autor/Ano	Título	Objetivos	Núcleo/Programa
Silva (2016)	Possibilidades, limites e desafios para a inclusão de alunos com deficiência na educação superior – legislação, reflexões e apontamentos	Verificar se a Educação a Distância, dispõe e utiliza tecnologias educacionais que podem e/ou não permitir melhores condições de acesso ao ensino aos estudantes com deficiências.	Núcleo de Atendimento Especializado (UNINTER)
Dalgalo (2018)	A prática docente nos cursos de graduação da universidade estadual do oeste do paraná, no contexto da educação especial: período de 2012 a 2016.	Identificar, a partir da prática pedagógica dos docentes, se estão realizando adaptações e flexibilizações curriculares nas suas metodologias e nos instrumentos avaliativos	Programa Institucional de Ações Relativas às Pessoas com Necessidades Especiais (UNIOESTE)
Silva (2019)	O estabelecimento de políticas públicas e a cidadania das pessoas com deficiência por meio do AEE na UNIOESTE/PR	Analisar as práticas dos atores envolvidos no fazer de política setorial, a fim de clarificar os limites e avanços da lógica do reconhecimento social para o estabelecimento de Políticas Pública setoriais	Programa Institucional de Ações Relativas às Pessoas com Necessidades Especiais (UNIOESTE)

Os dados mostram que dentre os dos três estudos encontrados, dois se referem a mesma instituição pública de ensino (DALGALO, 2018; SILVA, 2019) e uma de instituição particular (SILVA,2016). Além do escasso número de pesquisas, observa-se que essas produções são a partir do ano de 2016, demostrando serem ainda mais recentes do que as produções nacionais que datam de

2005 (ALMEIDA; CASTRO, 2014), porém condizente com o período de reconhecimento legal mais explícito no estado do Paraná. (SILVA, 2019).

Com relação aos objetivos nota-se que um trabalho (SILVA, 2016) analisa a educação a distância e as tecnologias educacionais como condição de acesso ao ensino. Os outros dois referem-se ao ensino presencial, sendo que um analisa a prática docente e o outro as políticas setoriais. Essa diversidade de enfoques, provavelmente, decorre das inúmeras demandas e especificidades locais, próprias dos programas ou núcleos de educação especial no ensino superior.

Quanto aos profissionais que atuam nos programas/Núcleos, Silva (2019) e Dalgalo (2018) aponta a formação da equipe do Programa estudado, como uma equipe constituída por profissionais de AEE, os profissionais TILS, transcritor e ledor; os estagiários, bolsistas, docentes que atuam no PEE e comunidade externa. No caso do estudo de Silva (2016), em uma das instituições é mencionada a presença de psicólogo, fonoaudiólogo, intérprete dentre outros, sendo os dois primeiros nem sempre presentes em todos os núcleos e programas. Apesar do reconhecimento que a especificidades das deficiências possam justificar a ampla diversidade de profissionais, ainda é comum a defasagem no quadro de profissionais, seja em âmbito estadual (DALGALO, 2018) ou nacional (PLETSCH; MELO, 2017).

Essa defasagem, em muitas ocasiões, afeta o atendimento e a condução de um processo verdadeiramente inclusivo, pois como sinalizou Anache et al (2014 apud CABRAL, 2017) uma das ações para contribuir na construção de uma cultura inclusiva é a criação de uma unidade institucional para garantir a efetivação das políticas de inclusão na Universidade, considerando a demanda crescente e o respeito aos direitos.

Abaixo apresenta-se o quadro de atendimento realizados pelos Núcleos/Programas, retratando as ações desenvolvidas por cada programa que são encontradas nos trabalhos desenvolvidos.

Quadro 1 – Ações desenvolvidas pelos Núcleos/Programas analisados

Ações desenvolvidas	Núcleo de Atendimento Especializado	Programa Institucional de Ações Relativas às Pessoas com Necessidades Especiais
Atuação nos processos seletivos para ingresso na Universidade, com questões de acessibilidade	X	X

Assessoria/sugestões aos professores	X	X
Reunião de colegiado/centros		X
Leitura/transcrição de materiais e atividades	X	X
Tradução/interpretação em LIBRAS	X	X
Organização e oferta de atendimento educacional especializado	X	X
Orientações aos professores	X	X
Aquisição de recursos e tecnologias assistivas	X	X
Adaptação de materiais e avaliações	X	X
Apoios pedagógicos e organizacionais	X	X

Elaborado pelas autoras

Como pode-se ver no Quadro 1, os Núcleos/Programas desenvolvem atendimentos significativos, para o ingresso, a permanência e a conclusão do curso pelos acadêmicos, levando em consideração as especificidades e necessidades apresentadas. A única diferença observada se trata da realização de reuniões com colegiados dos cursos, que são elencadas somente nos estudos de Silva (2019) e Dalgalo (2018).

Todas as ações elencadas também foram observadas integralmente ou parcialmente nos núcleos das universidades federais (PLETSCH; MELO, 2017), e como salientam os autores, a descrição das atividades pode não representar a real dimensão das ações cotidianas desenvolvidas pelos núcleos, necessitando de estudos de caráter qualitativo para conhecer tanto a realidade das instituições como das pessoas com deficiência na sua vida acadêmica.

De qualquer forma, ainda que ausente uma política específica do AEE para o ensino superior, observa-se que as ações pedagógicas são bastante parecidas entre os estudos e, de certa forma, não se distanciam em muitos aspectos das ações descritas nos documentos relacionados ao AEE na educação básica (BRASIL, 2009). Apesar da similaridade, como salientado por Pavão, Siluk e Fiorin (2015) o estudante ao chegar no Ensino Superior já possui várias habilidades adquiridas no percurso da sua escolarização, necessitando em muitos casos de um auxílio mais abrangente e ampliado, respeitando a evolução e peculiaridade de cada acadêmico.

Essa constatação faz-se necessário para encaminhamentos mais condizentes com a realidade vivenciadas nas universidades e se desenvolvem numa perspectiva inclusiva ao propor o acolhimento

de todos, atendendo suas especificidades para aprender e garantindo a acessibilidade necessária. (POKER; VALENTIM; GARLA, 2018).

Com relação as práticas institucionais/aspectos estruturais, todos os estudos (SILVA, 2016; DALGALO, 2018; SILVA, 2019) apresentam traços de trabalho colaborativo, ao se preocuparem com a participação coletiva dos professores, equipes institucionais e poder público, já que o trabalho colaborativo envolve diversos profissionais, com formações e experiências diferentes, tendo assim a oportunidade de ampliar o olhar sobre as especificidades e ter mais responsáveis pelo processo de escolarização e inclusão. (RABELO, 2012).

Dalgalo (2018) destaca que quando há dificuldades nas práticas a serem realizadas para as necessidades de determinado acadêmico, busca-se reunir esforços para realização do trabalho da forma mais adequada possível, com o apoio dos setores administrativos, Pró-reitorias, coordenações de cursos e centros, na busca de soluções, adaptações e estratégias diferenciadas. Da mesma forma, os estudos relatam a necessidade de busca de articulação com gestores para acessibilidade (SILVA, 2016; SILVA, 2019) que constitui um dos elementos primordiais para a inclusão.

Apesar das práticas institucionais de apoio ao Programa, Silva (2019) alerta que ainda existe a necessidade de ampliar a comunicação entre os setores da universidade, pois existe ausência de informações, de vários atores da comunidade interna e externa, relacionadas a organização da universidade e que pode restringir as definições de ações para efetivar o AEE na instituição. Nesse mesmo sentido, Pavão, Siluk e Fiorin (2015, p. 202) afirmam que "[...] a oferta do AEE deve ser amplamente divulgada por meio de diferentes canais de comunicação interna e externa à instituição, de modo que chegue facilmente aos estudantes".

Adicionalmente, Silva (2016), alerta que as dentre as práticas institucionais é necessário a implementação de políticas institucionais que subsidiem o aprendizado dos acadêmicos com deficiência, com investimento planejado e contínuo nos processos de formação continuada dos docentes e de toda a comunidade acadêmica, de modo a estabelecer um compromisso ético e político com a educação justa e como direito de todos.

Nesse sentido é possível destacar, conforme Pavão (2015), que o AEE no Ensino Superior é uma possibilidade de auxiliar para que o acadêmico com necessidades educacionais que ingressa na Universidade possa transpor os obstáculos que se apresentam, e este atendimento precisa estar associado a uma rede de apoio que tenha recursos materiais e humanos adequados, para garantir desta forma a acessibilidade, permanência e diplomação dos acadêmicos.

A partir dos trabalhos encontrados (SILVA, 2016; DALGALO, 2018; SILVA, 2019) é possível ressaltar que todos apresentam também como necessidade fundamental a formação dos profissionais que atuam nos Núcleos/Programas e também de todos os professores que estão no ensino

superior, para que se construam cada vez mais práticas inclusivas e se extingam preconceitos. Apontam também a importância destes Núcleos/Programas, para efetivação da inclusão, visando práticas de atendimento a professores e acadêmicos, no intuito de atender as necessidades de cada um. Fazendo parte assim da mudança estrutural necessária à quebra de barreiras e a implementação de uma cultura inclusiva (ROZA, 2020).

Considerações finais

Pela pesquisa foi possível constatar, que ainda há poucos trabalhos de mestrado e doutorado que relacionem as práticas do AEE no Ensino Superior doo estado do Paraná, mas que há núcleos e programas que buscam facilitar e promover a inclusão nesta etapa do ensino, sendo de grande importância o resultado de suas práticas nas vivências de acadêmicos e professores.

Considerando que dois estudos são da mesma instituição, os dados apresentados por eles não possuem muitas diferenças quanto aos temas propostos para análise nessa pesquisa. No entanto, quando comparados ao de uma instituição privada percebe-se maior ênfase, nesses dois estudos, sobre as questões relacionadas as práticas institucionais, especialmente quando se trata do número e formação diversificada dos profissionais especializados, estando geralmente aquém do necessário. O investimento em uma equipe multidisciplinar, com um tipo de contratação que permitisse a continuidade de atendimento, ao menos durante o tempo de permanência do acadêmico na instituição, poderia representar um ganho em termos de investimento da instituição na formação dos profissionais, com consequências mais satisfatórias sobre o desenvolvimento e desempenho do acadêmico.

Dentre os tipos de atendimentos descritos, esses se pautam pelo investimento no atendimento aos acadêmicos e na promoção da acessibilidade como pilares fundamentais para práticas inclusivas. Apesar de muitas semelhanças entre os estudos, a falta de uma política estadual para a educação especial na educação superior, impõe limites sobre a encaminhamentos dos serviços e também dificulta e retarda as reivindicações relativas aos investimentos nos recursos humanos, estruturais e de tecnologias assistivas.

Vale destacar que o pequeno número de estudos identificados para esse estudo talvez se deva a restrição dos termos utilizados, especialmente a escolha do termo AEE ao invés de educação especial ou educação inclusiva. Acredita-se que que talvez possa ter maior número de estudos sobre os núcleos/programas, não diretamente relacionados ao AEE, mas tendo como objeto principal da pesquisa outros temas correlatos, tais como políticas públicas, população-alvo, formação de professores etc.

Ademais, consideramos que está pesquisa deve ser ampliada para outras plataformas digitais, buscando ampliar os conhecimentos sobre as práticas realizadas para inclusão de pessoas com necessidades educacionais especiais no ensino superior. Ainda assim, esperamos que esse trabalho possa contribuir para reflexões sobre os programas e núcleos no estado e que são essenciais para o acesso e permanência da pessoa com deficiência no ensino superior.

Referências

ALMEIDA, José Guilherme de Andrade; BELLOSI, Tereza Cristina; FERREIRA, Eliana Lúcia. Evolução da matrícula de pessoas com deficiência na educação superior brasileira: subsídios normativos e ações institucionais para acesso e permanência. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, v. 10, n. esp.1, p. 643–660, 2015.

BRASIL. **Documento Orientador Programa Incluir: Acessibilidade na Educação Superior**. Brasília: SECADI/SESU, 2013. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/programa-incluir. Acesso em: 25 ago. 2021.

BRASIL. Lei nº 13.146 de 6 de julho de 2015. **Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência** (Estatuto da Pessoa com deficiência). Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 26 mai. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Operacionais da Educação Especial para o Atendimento Educacional Especializado (AEE) na Educação Básica**. Brasília: MEC/SEESP, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria normativa nº 14, de 24 de abril de 2007**. Dispõe sobre a criação do "Programa Incluir: Acessibilidade na Educação Superior". Disponível em: http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/programa_incluir.pdf. Acesso em: 15 ago. 2021

BRASIL. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: SEESP, 2008.

BREITENBACH, Fabiane Vanessa; COSTAS, Fabiane Adela Tonetto. Estudantes com deficiência na educação superior: levantamento de teses e dissertações. In Pavão, Silvia Maria de Oliveira et al. (Orgs.) **Aprendizagem e acessibilidade: travessias do aprender na universidade**. Santa Maria: UFSM, 2015.

CABRAL, Leonardo Santos Amâncio. Inclusão do público-alvo da Educação Especial no Ensino Superior brasileiro: histórico, políticas e práticas. **Revista de Educação PUC**-Campinas, v. 22, n. 3, p. 371-387, set./dez., 2017.

CASTRO, Sabrina Fernandes; ALMEIDA, Maria Amelia. Ingresso e Permanência de Alunos com Deficiência em Universidades Públicas Brasileiras. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 20, n. 2, Abr.-Jun., 2014.

DALGALO, V. S. **A prática nos cursos de graduação da Universidade Estadual do Oeste do Paraná, no contexto da educação especial:** período de 2012 a 2016. 2018. Dissertação (mestrado em educação). Universidade Estadual do Oeste do Paraná. Cascavel, PR

DILLENBURG, Andreia Ines et al. Plano de desenvolvimento acadêmico individualizado. In Pavão, Silvia Maria de Oliveira et al (Orgs). **Ações de atenção à aprendizagem no ensino superior**. Santa Maria: UFSM, 2015.

FREITAS, Clariane do Nascimento. Inclusão no ensino superior: o uso de recursos da internet no atendimento educacional especializado. In PAVÃO, Sílvia Maria de Oliveira et al. (orgs). **Aprendizagem e acessibilidade:** travessias do aprender na universidade. Santa Maria: UFSM, 2015.

GARCIA, D. I. B.; MUNHOZ, M. L. da L. Educação especial na perspectiva inclusiva no ensino superior: estudo sobre educandos com deficiência. **EDUCERE** - Revista da Educação, Umuarama, v. 20, n. 1, jan./jun. 2020.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

MENDES, Enicéia Gonçalves. Breve histórico da educação especial no Brasil. **Revista Educación y Pedagogía**, v. 22, n. 57, mai/ago, 2010.

PARANÁ. Lei nº 18419 DE 07/01/2015. Estabelece o Estatuto da Pessoa com Deficiência do Estado do Paraná. Disponível em: https://www.legisweb.com.br/legislacao/?id=279996. Acesso em: 27 ago. 2021.

PAVÃO, Sílvia Maria de Oliveira; SILUK, Ana Cláudia Pavão; FIORIN, Bruna Pereira Alves Atendimento educacional especializado: AEE na educação superior. *In*. PAVÃO, Silvia Maria de Oliveira et al. (orgs.). **Ações de atenção à aprendizagem no ensino superior**. Santa Maria: UFSM, 2015.

PLETSCH, Márcia Denise; MELO, Francisco Ricardo Lins Vieira. Estrutura e funcionamento dos núcleos de acessibilidade nas universidades federais da região sudeste. **RIAEE–Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, v.12, n.3, p. 1610-1627, jul./set. 2017

POKER, Rosimar Bortolini; VALENTIM, Fernanda Oscar Dourado; GARLA, Isadora Almeida. Inclusão no ensino superior: a percepção de docentes de uma instituição pública do interior do estado de São Paulo. **Psicologia Escolar e Educacional**, Número Especial, 2018.

RABELO, L. C. C. **Ensino colaborativo como estratégia de formação continuada de professores para favorecer a inclusão escolar.** 2012. Dissertação (mestrado em educação especial) – Universidade Federal de São Carlos – UFSCAR. São Carlos, SP.

ROZA, B. M. **Atendimento Educacional Especializado no ensino superior:** Universidade Federal do Rio Grande do Sul em foco. 2020. Dissertação (mestrado em educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação. Porto alegre.

SILVA, E. A. **Possibilidade, limites e desafios para a inclusão de alunos com deficiência na educação superior:** legislação, reflexões e apontamentos**.** 2016. Dissertação (mestrado em educação e enovas tecnologias). Centro Universitário Internacional – UNINTER. Curitiba, PR.

SILVA, V. L. R. R. **O estabelecimento de políticas públicas e cidadania das pessoas com deficiência por meio do AEE na UNIOESTE/PR.** 2019. Tese (Doutorado em ciências sociais). Universidade do Vale do Rio dos Sinos – USISINOS, 2019. São Leopoldo, RS.

O ENSINO TÉCNICO PROFISSIONAL DE NÍVEL MÉDIO EM FRANCISCO BELTRÃO/PR: MOTIVAÇÕES E EXPECTATIVAS DOS JOVENS

Franciele Soares dos Santos[1]

Suely Aparecida Martins[2]

Eixo Temático: Educação, sociedade e cultura

Resumo: O artigo apresenta resultados parciais da pesquisa Trabalho, educação e juventude: o ensino técnico-profissional de nível médio em Francisco Beltrão-PR, que tem como objetivo geral analisar a relação trabalho e educação nos cursos de formação técnico-profissional em nível médio deste município. Neste texto, problematizamos sobre as motivações e perspectivas dos jovens em relação ao Ensino Técnico Profissional, considerando a conexão entre trabalho e educação e como ela se manifesta no capitalismo contemporâneo a partir do processo de escolarização dos jovens. A pesquisa foi realizada por meio de questionários, respondidos por 66 jovens dos terceiros e quartos anos que frequentam o ensino técnico-profissional de nível médio em quatro cursos, ofertados por duas escolas do município de Francisco Beltrão. Os resultados obtidos, indicam que a escolha dos cursos profissionalizantes pelos jovens se relaciona diretamente com a expectativa destes em relação a entrada no mercado de trabalho, demonstrando que mesmo em um tempo de desemprego e precarização do trabalho, os jovens do ensino médio técnico ainda depositam esperança nesta instituição quanto a melhoria da sua condição de vida.

Palavras-chave: ensino médio; educação profissional; dualidade; formação da juventude.

Introdução

As reflexões apresentadas neste texto fazem parte dos resultados de uma pesquisa com estudantes dos cursos de formação técnico-profissional das escolas públicas do município de Francisco Beltrão-PR. Esta tem como objetivo principal analisar a relação trabalho e educação nos cursos de formação técnico-profissional em nível médio do município de Francisco Beltrão-PR, buscando revelar as contradições presentes no processo formativo dos jovens, ou seja, perceber o caráter contraditório da educação técnico-profissional em nível médio, analisando suas possibilidades e limites.

Neste trabalho, analisamos respostas obtidas por meio de questionário enviado aos jovens de duas escolas que ofertam o ensino técnico profissional integrado ao Ensino Médio no município de Francisco Beltrão, sendo estas: Centro Estadual de Educação Profissional Sudoeste do Paraná- Colégio Agrícola, localizado no interior do município, que oferece o curso Técnico em Agropecuária e o

[1] Professora do curso de Pedagogia e do Programa de Pós-Graduação em Educação (Mestrado) -Unioeste-Fbe. Doutora em Educação pela Universidade Federal de Pelotas-UFPel. E-mail: sfrancielesoares@gmail.com.
[2] Professora do curso de Pedagogia e do Programa de Pós-Graduação em Educação (Mestrado) - Unioeste-Fbe. Doutora em Sociologia Política pela Universidade Federal de Santa Catarina-UFSC. E-mail: martins_sue@hotmail.com

Colégio Estadual Mário de Andrade, localizado no perímetro urbano, que oferece os cursos técnicos integrados em: Formação de Docente Educação Infantil, Anos Iniciais e Ensino Fundamental, Técnico em Edificações e Técnico em Administração[3]. Os questionários foram elaborados com questões abertas e fechadas na plataforma *google forms* e enviado as escolas, que disponibilizaram aos alunos do terceiro e quarto ano via grupos de *whatsapp*. Tivemos o retorno de 66 respostas. Para este artigo, as reflexões tiveram como base as respostas obtidas principalmente nas questões abertas que tratam das motivações e expectativas dos jovens em relação aos cursos.

Assim, o texto tem o intuito de refletir sobre a relação dos jovens com a escola e o trabalho, por meio das respostas das questões abertas obtidas a partir do questionário, considerando as motivações e expectativas dos jovens em relação a profissionalização e a inserção no mercado de trabalho por meio dos cursos. Para tanto, o artigo foi elaborado em duas partes, além desta introdução e das considerações finais. A primeira parte: a compreensão da forma escolar capitalista, situando a educação escolar em nível médio na relação direta com o mundo do trabalho, e inserida no projeto formativo do capital destinado a juventude. Na segunda, apresentamos os dados obtidos com a pesquisa, buscando trazer algumas reflexões sobre a relação trabalho, educação e juventude na atualidade.

Escola em nível médio e projeto formativo para a juventude

A educação escolar de nível médio assume na história da educação brasileira uma função estratégica, tornando-se um instrumento de formação e adequação da juventude a lógica do capital. Nas últimas décadas, este processo é acirrado ocorrendo uma disputa em torno do ensino médio: "disputas de hegemonia, pelos sentidos, pelas finalidades e pelos formatos do ensino médio". (SILVA; FERRETI, 2017, p. 33). De modo geral, este processo materializa-se por meio de ações que afetam desde o projeto formativo da juventude, até a gestão, a oferta e o currículo desta etapa da escolarização. De acordo com Sanfelice (2013, p.70):

> A educação institucionalizada das sociedades capitalistas se tornou um poderoso instrumento de formação das juventudes. Forma-se, molda-se o cidadão para o trabalho e para o consumo. Forma-se e molda-se o cidadão para a alienação no trabalho e para a passividade conformada nas estruturas da sociedade.

[3] No município também oferece ensino técnico profissional integrado ao Ensino Médio o Colégio Estadual Tancredo Neves, ofertando os cursos de Eletrônica e Meio Ambiente.

Este processo, também é resultado da pedagogia do capital que vem implementando nas escolas o projeto formativo do capital, sendo que para os jovens, esta objetiva a "[...] formação da força de trabalho, sobretudo, preparada para a conformação social". (MOTTA; LEHER; GAWRYSZEWSKI, 2018, p. 311). A implementação deste demonstra como a classe dominante desenvolveu diferentes estratégias de dominação de classe para obter o consenso, bem como para defender e legitimar o modo de produção capitalista. Cabe ainda destacar, a afirmação de Mészáros (2008, p.17) sobre a importância do trabalho para a configuração educacional de determinada sociedade. Nas palavras do autor, "[...] digam-me onde está o trabalho em um tipo de sociedade e eu direi onde está a educação". No caso da formação da juventude da classe trabalhadora esta insere-se num projeto educativo para a formação para o trabalho simples.

Sabemos que, não é de hoje que a escola tornou-se a "[...] forma principal e dominante de educação". (SAVIANI, 2020, p.12). A escola, sob os grilhões do capitalismo, configura-se a partir de uma forma escolar, que por sua vez, tem sua gênese histórica no século XVIII, constituindo-se como uma "[...] necessidade da divisão social e técnica do trabalho e do conhecimento vinculado à base dos processos produtivos". (FRIGOTTO, 2018, p.16). Os nexos da relação capital, trabalho e educação sob o capitalismo, portanto, tornam-se os fundamentos que alicerçam a forma escolar capitalista, e neste cenário, a instituição escolar torna-se historicamente o *lócus* estratégico para a classe dominante, objetivando uma espécie de *doutrinação permanente*, cujo foco é a naturalização das relações sociais, econômicas e políticas, constituindo-se assim como um espaço específico que busca garantir a sociabilidade capitalista. Krupskaia (2017), corrobora com esta análise, afirmando que a forma escolar capitalista configura-se como uma *escola ensino*, ou seja, uma escola pautada na ciência livresca, isolada da vida pregando o culto ao Estado capitalista: "[...] em poucas palavras, a tarefa da escola pública é manter os estudantes com a moral burguesa, diminuir sua consciência de classe, fazer deles um rebanho obediente, fácil de controlar". (KRUPSKAIA, 2017, p. 68).

Assim, a forma escolar capitalista é marcada pelo interesse de classe. De fato, foram as demandas do capital que levaram a classe dominante a preocupar-se com a educação das classes subalternas, certamente, uma educação de caráter minimalista e unilateral. Snyders (1981, p. 98), destaca o caráter divisionista da escola ao afirmar que ela participa "[...] na manutenção da divisão de classes; reflete as divisões sociais existentes, tende a perpetuá-las; da mesma forma como tende a perpetuar o poder da classe dominante".

Este divisionismo do qual fala Snyders tem estado presente na história da educação brasileira que longe de uma escola pautada na integralidade entre saber e fazer, tem ratificado a unilateralidade nos processos formativos. Especificamente no ensino médio, esta etapa de escolarização no Brasil é o resultado da tensão entre educação geral e educação específica, ou seja, entre uma educação de

formação geral, propedêutica, e uma educação específica, profissionalizante, técnica. Tal dualidade retrata um sistema educacional em que o conhecimento escolar é distribuído desigualmente, contribuindo para reproduzir a sociedade de classes na qual vivemos e para a prevalência de uma formação humana unilateral.

Ciavatta e Ramos (2011) apresentam um panorama que mostra a presença desta dualidade das classes sociais na educação em nosso país, especialmente em nível médio. No período escravocrata, aos escravos a aos trabalhadores livres destinava-se a aprendizagem dos ofícios manuais e para os filhos da elite funções de mando e os estudos superiores, processo que teve continuidade na República, com as Leis Orgânicas do Ensino Industrial e do Ensino Secundário e a criação do Senai nos anos de 1940. Estas leis proibiram a equivalência entre cursos propedêuticos e os técnicos, processo que somente foi alterado com a industrialização e as pressões populares ao longo dos anos de 1950, culminando com a aprovação da equivalência entre os cursos técnicos e de nível médio, através da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) 4024, de 1961.

Com o regime militar nas décadas posteriores houve, em 1971, a aprovação da Lei 5.692 que estabeleceu a profissionalização universal e compulsória do ensino médio (2 Grau). Guimarães (2020) relata que aparentemente esta medida combatia a dualidade estrutural, mas na realidade buscou estancar a demanda pelo ensino superior, implementando um ensino tecnicista para as classes populares. Ainda que todas as escolas públicas e privadas fossem obrigadas por lei a oferecer a educação profissionalizante, as escolas privadas encontraram maneiras para burlar a lei e garantir uma formação que garantisse aos jovens os conhecimentos adequados para o ingresso nas universidades públicas. Aos jovens das classes populares restou uma educação de segunda qualidade já que a mudança curricular provocada extinguiu disciplinas de caráter mais geral do currículo e, ao mesmo tempo, a educação profissional oferecida era muito frágil. Somente em 1982, com a Lei 7.044 chegava ao fim a profissionalização compulsória na educação básica brasileira.

No período de luta pela redemocratização da sociedade brasileira, nos anos de 1980, houve nos debates sobre a nova Constituição uma proposta progressista de educação para os jovens que tinha como horizonte uma formação politécnica, que levasse a compreensão dos fundamentos científicos-tecnológicos dos processos produtivos, mas que sucumbiu face as mudanças no mundo do trabalho das décadas posteriores e que colocou como imperativo a necessidade de formar trabalhadores flexíveis e competitivos. No campo educacional a pedagogia das competências se mostrou como a solução das novas demandas do mundo do trabalho alinhada ao ideário político neoliberal que se impunha. Em 1997, o Decreto 2208, assinado pelo presidente Fernando Henrique Cardoso, inviabilizou a oferta da educação profissional integrada ao Ensino Médio, que foi

reestabelecida em 2004, durante o governo Lula, com o Decreto 5154/2004, mas que manteve a possibilidade da oferta concomitante e subsequente.

Portanto, as transformações ocorridas no mundo do trabalho respaldada também pela pedagogia das competências, mantem a estrutura educacional desigual, de modo a continuar formando uma quantidade de trabalhadores intelectuais e uma massa de trabalhadores executores, consoante a posição subordinada do Brasil na nova divisão internacional de trabalho. Conforme Neves (2007. p. 212):

> [...] a educação se destinaria, então, a preparar o trabalho simples e o trabalho complexo para darem conta da maior racionalidade científico-tecnológica requerida pelo atual estágio de organização do trabalho, da produção e da vida, o que, do ponto de vista da política neoliberal brasileira, significa desenvolver competências para operar (trabalho simples) e adaptar (trabalho complexo) a ciência e a tecnologia transferidas pelas empresas trans e multinacionais dos pólos dinâmicos do capitalismo, já que, na nova divisão internacional do trabalho, o Brasil intensifica o caráter subordinado de seu desenvolvimento.

Kuenzer (2004), alerta sobre dois movimentos relacionados advindos com a acumulação flexível: a exclusão includente e a inclusão excludente e que caracterizam a nova forma de dualidade estrutural, também presente no Ensino Médio. A primeira diz respeito a exclusão crescente dos trabalhadores do mercado formal, com consequente perda de direitos, historicamente conquistados, ao mesmo tempo, em que se aumenta a inclusão em formas de trabalho precarizadas. A segunda, dialeticamente vinculada a primeira, diz respeito a educação e refere-se aos processos de inclusão das classes populares aos diversos níveis de ensino, mas na sua forma precarizada/aligeirada, ou seja, sem a qualidade necessária e produzindo uma certificação vazia. Rummert, Algebaile e Ventura (2012, p. 42), destacam que se trata de uma dualidade de novo tipo uma vez que a desigualdade é mantida no próprio processo de "democratização" da escola, estando expressa:

> [...] nas distinções entre as redes municipais, estaduais e federal e, no seu interior, entre os vários modelos e modalidades; nos variados padrões de oferta das redes privadas; na multiplicidade de "oportunidades formativas" que recriam ou instituem trajetórias subordinadas de formação, as quais, em conjunto, ressignificam a marca social da escola, cujo caráter classista é encoberto pelo discurso "inclusivo".

No Ensino Médio, além da oferta regular deste nível de ensino pelo Estado que acolhe boa parte de jovens que aliam estudo e trabalho, podemos citar também a modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA), pública e privada, com ofertas presencial, semi-presencial e a distância; programas dirigidos a ampliação do ingresso, reinserção, permanência ou conclusão do Ensino Médio; e, exames de certificação, com modalidades de oferta: presencial, semipresencial e a distância. Ofertas, que inserem de forma precária, os jovens das classes populares no ensino médio e faculta aqueles que

terminam uma certificação pobre e vazia se comparada aos jovens, que pela sua origem de classe, dispuseram de outras condições de estudos, em outras escolas e, na sua grande maioria, de forma presencial.

Este processo de inclusão excludente foi reforçado com a Lei 13415/2017, que trata da reformulação do Ensino Médio, sendo ratificada na Base Curricular Comum do Ensino Médio (BNCCEM), finalizada em 2018. Em ambos os documentos está implícito uma formação unilateral como perspectiva de formação dos jovens.

A reforma trouxe na sua gênese a perspectiva dualista, à medida que secundarizou a importância do acesso ao conhecimento científico ao reduzir o número de componentes curriculares obrigatórios presente na LDB 9394-96, ao cravar português e matemática como disciplinas de excelência, devendo, obrigatoriamente, serem ofertadas nos três anos desta etapa da escolarização. Ainda tornou apenas uma parte do ensino médio comum a todos, com uma base de 1.800 horas. Após concluída esta etapa ao estudante cabe a responsabilidade de escolher entre itinerários formativos[4] disponibilizados pelas redes de ensino, que por sua vez, tem a obrigatoriedade de ofertar no mínimo dois destes itinerários. Logo, dada a estrutura das escolas no país, marcadas pela precariedade, poucas ultrapassarão a oferta de dois dos itinerários.

Além disso, é importante considerar que a reforma retrocedeu em relação a possibilidade da educação profissional integrada ao ensino médio, efetivada com contradições a partir do Decreto 5154/2004. Conforme a resolução CNE/CP n. 1, de 05 de janeiro de 2021, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional e Tecnológica, os cursos técnicos de nível médio serão desenvolvidos nas formas integrada, concomitante, concomitante intercomplementar ou subsequente. Na sua forma concomitante ou concomitante intercomplementar a profissionalização se constitui em um dos itinerários formativos que poderá ser ofertada pelas redes de ensino, a partir do itinerário formação técnica e profissional, estando vinculado a parte diversificada do currículo. Logo, reafirma-se a dualidade que marca a história da educação brasileira e que direciona a implementação das políticas educacionais, como pode ser observado na nota de repúdio feita pela Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED) em relação a esta resolução:

> O texto prioriza, claramente, a forma concomitante, o que, por si só, já representa forte ameaça à continuidade da construção do Ensino Médio Integrado (EMI) como perspectiva formativa fundamentada na politecnia, na omnilateralidade e na escola unitária que convergem para uma concepção de formação humana integral do cidadão. Não obstante, ao analisar a proposta da forma integrada constante nas DCNEPT, constata-se sua total incoerência e antagonismo com o EMI que vem sendo construído

[4] Os itinerários formativos somam 40% da carga horária total, sendo eles: linguagens e suas tecnologias; matemática e suas tecnologias; ciências da natureza e suas tecnologias; ciências humanas e sociais aplicadas; formação técnica e profissional.

tendo como base a concepção acima mencionada - formação humana integral (ANPED, 2021).

É neste cenário, que se insere o ensino médio integrado a educação profissional, como um campo de disputa da formação da juventude, que apresenta desafios cada vez mais grandiosos à classe trabalhadora na disputa por um projeto educativo e por uma escola de novo tipo. A escola como uma instituição especializada na formação humana que organiza e efetiva os processos educativos, os quais, por um lado, reproduzem as determinações sociais, políticas e econômicas e, por outro, por estarem situados no movimento e no dinamismo da história, apresentam possibilidades de constituir a escola como um campo social de disputa hegemônica entre os grupos que compõem as classes sociais. Para Frigotto (1995, p. 25), "[...] esta disputa dá-se na perspectiva de articular as concepções, a organização dos processos e dos conteúdos educativos na escola e, mais amplamente, nas diferentes esferas da vida social, aos interesses da classe trabalhadora". O desafio então, é colocar a educação escolar na direção da construção de projetos e estratégias com potencial questionador e transformador frente as reformas curriculares direcionadas ao ensino médio técnico-profissional e comprometidas com a formação integral dos jovens, e que permita a construção de caminhos para a organização de mudanças qualitativas no processo formativo da juventude.

Este desafio, aponta ainda, para a necessidade da compreensão de que a escola é, sim, um campo estratégico imprescindível para as lutas da classe trabalhadora por carregar em si as contradições inerentes à sociedade de classes. Por isso, mais do que nunca a tese de Snyders (1981) da escola como terreno de luta de classes é válida. Para o autor, a escola deve ser entendida pela classe explorada como meio de resistência, de luta e possibilidade de libertação. De acordo com ele, "[...] a escola é um terreno de luta, o teatro em que se defrontam forças contraditórias – e isto porque já faz parte da essência do capitalismo ser contraditório, agir contra ele próprio, criar os seus 'próprios coveiros'". (SNYDERS, 1981, p. 105).

Este processo de resistência, ainda que com contradições tem estado presente no Paraná, que constrói, desde 2003, um projeto para educação fundamentado na Pedagogia Histórico-Crítica. Esta foi implementada como proposta oficial do estado como política educacional na gestão do governador Roberto Requião de Mello e Silva. (2003-2010-PMDB). Neste contexto, houve uma reforma curricular promovida pela SEED, que culminou na elaboração das Diretrizes Estaduais Curriculares do Paraná-DCEs, organizada por meio de em um processo coletivo de estudo, pesquisa e de formação continuada. As DCEs –PR mesmo com mudanças de governos no estado nos últimos anos, que tem sido acelerada com a implementação do Novo Ensino Médio sob o Governo Ratinho, ainda constitui-se como material de referência para as escolas pesquisadas.

Conseguimos identificar este movimento a partir da realização de estudos e análises comparativas das propostas pedagógicas, observamos nas duas escolas a afirmação no marco conceitual das concepções de educação e formação humana, bem como educação profissional, a partir das contribuições do materialismo histórico dialético e na pedagogia histórico-crítica. As propostas pedagógicas em geral afirmam a importância da relação trabalho e educação na formação humana, apresentando também a apreensão de três categorias pedagógicas marxistas: trabalho como princípio educativo, politecnia e formação omnilateral, que a nosso ver, são referências essenciais para a construção de uma proposta educativa contra-hegemônica, bem como para um projeto formativo para juventude diferente daquele objetivado pelo capital.

Motivações e expectativas dos jovens do município de Francisco Beltrão em relação ao Ensino médio técnico-profissional: primeiras aproximações

O município de Francisco Beltrão, localizado no sudoeste do Paraná, conta atualmente com 30 turmas de Ensino Médio integrado ao profissional, totalizando 831 alunos matriculados em 2021, além de 181 alunos matriculados na modalidade subsequente. Dos matriculados na modalidade integral 411 estão nas séries finais (SEED, 2021). Para esta pesquisa, aplicamos questionário, via formulário do Google, a alunos dos terceiros e quartos anos, de duas escolas que ofertam o ensino médio integrado. Tivemos o retorno de 66 respostas.

Nesta parte do texto buscamos trazer reflexões preliminares sobre as motivações e expectativas dos jovens sobre a relação trabalho e educação escolar profissionalizante a partir, especialmente, das respostas a duas questões abertas disponibilizadas no questionário enviado aos jovens, sendo: "O que o (a) motivou a escolher o curso? " e "Fale um pouco sobre suas expectativas em relação ao curso escolhido".

A escolarização e o trabalho são elementos que se entrecruzam na vida dos jovens. Dos 66 jovens que responderam ao questionário 63% afirmaram que já trabalharam ou trabalham, sendo que 37% afirmaram ter iniciado o trabalho entre 14 e 16 anos. Portanto, o trabalho faz parte da vida dos jovens, sendo que para muitos coloca-se a necessidade de conciliar trabalho e estudo. Para estes jovens a pressão para a inserção no mercado de trabalho é maior e mais precoce do que aquela vivida pelos jovens das classes médias e altas. Logo, a profissionalização por meio da educação básica escolar se constitui como a possibilidade de inserção no mercado de trabalho ou ainda de melhorar a posição no mercado de trabalho.

Não é à toa que os dados coletados indicam que há uma clara relação entre a busca pelos cursos de nível de formação técnico-profissional como forma de inserção no mercado de trabalho. Quando questionados sobre os motivos da escolha pelo curso estes responderam:

Depoimento 1: Por ter uma experiência e conseguir um trabalho bom.

Depoimento 2: Grande possibilidade de emprego.

Depoimento 3: Conseguir um certificado e sair do ensino médio com chance maior em vagas de trabalho.

Depoimento 4: Maiores possibilidades no mercado de trabalho, além de um bom crescimento pessoal

Observamos, por meio dos questionários, que os jovens buscam os cursos com a perspectiva de que estes apresentem formas de profissionalização e empregabilidade, ou seja, para estes jovens a escolha por um curso profissionalizante se constitui como caminho para o ingresso no mercado de trabalho. Nas últimas décadas estes conceitos são utilizados no âmbito das políticas para esta modalidade de educação, misturado também a outros, tais como: competências e habilidades, competitividade, qualidade total, formação polivalente e valorização do trabalhador, entre outros. De acordo com Frigotto (1997), estes visam redefinir a dimensão da formação humana no contexto de crise da organização e regulação fordista, desde meados dos anos 1960. Isto é, "[...] são uma imposição das novas formas de sociabilidade capitalista tanto para estabelecer um novo padrão de acumulação quanto para definir as formas concretas de integração dentro da nova reorganização da economia mundial". (FRIGOTTO, 1997, p. 41).

A narrativa da empregabilidade, junto com estes outros conceitos reforçam a responsabilidade do jovem pelo seu insucesso ou sucesso profissional, jogando, especialmente os jovens pobres, numa arena do salve-se quem puder, da concorrência, da responsabilização individual e da ilusão da capacidade de escolha. E quando falamos da educação em nível médio técnico-profissional, tratamos da formação de jovens que se encontram em uma modalidade da educação básica que está diretamente articulada à profissionalização e ao emprego. Sabemos que o trabalho se constitui como uma realidade entre a juventude da classe trabalhadora, sendo que as mudanças organizacionais ocorridas nas últimas décadas no mundo trabalho impactam diretamente os jovens, sendo eles os mais afetados pelo desemprego.

Somando-se a isso, a juventude sofre cada vez as consequências da nova morfologia do mundo do trabalho do século XXI, caracterizada pela instabilidade de empregos, trabalho informal, terceirizado, precário e fragmentado. Para Antunes (2018), o século XXI marca a constituição do novo

proletariado, informal ou digital, do setor de serviços, ocorrendo assim, uma espécie de devastação das condições de trabalho, bem como dos próprios trabalhadores. Dessa forma, num cenário em que a garantia da entrada no mercado formal de trabalho tornou-se incerta, a formação para a empregabilidade também passou a integrar o desenho das políticas educacionais direcionadas aos jovens. As expressões como formar para a vida, para a empregabilidade e para nova sociabilidade do capital, tornaram-se palavras de ordem do nosso tempo histórico, e são incluídas no projeto formativo do capital para a juventude. Quanto as expectativas dos jovens entrevistados em relação ao curso escolhido:

> Depoimento 1: Abrir possibilidades de emprego. Pretendo terminar o curso, fazer uma graduação na área, e atuar no ramo da administração.
>
> Depoimento 2: Com o curso de formação de docentes poderei atuar na área que me identifico e a partir dele fazer um concurso e talvez uma faculdade melhorando cada vez mais meus conhecimentos. Pretendo trabalhar apenas em CMEIs, esse foi um dos motivos de ter escolhido a formação de docentes.
>
> Depoimento 3: Minhas expectativas são basicamente obter conhecimento e poder incrementar o currículo.
>
> Depoimento 4: Ser alguém na vida
>
> Depoimento 5: Que eu consiga trabalhar na área e também que este conhecimento me auxilie no meu desenvolvimento profissional no futuro.

As respostas revelam novamente a busca do jovem pelo curso com vistas a profissionalização. As expectativas também demonstram que estes querem adquirir conhecimentos, entrar no ensino superior, almejam melhorar suas condições de vida por meio do estudo e obtenção da certificação. Concordamos com Marcassa e Dalmagro (2019, p. 411) quando afirmam que "[...] a instituição escolar ainda representa uma mediação importante para as expectativas de ascensão social dos jovens". Os jovens que procuram a educação técnico-profissional vêm a possibilidade de maior abertura do mercado de trabalho que o diploma obtido pode possibilitar, ainda que o ingresso ao ensino superior não esteja fora do horizonte.

Todavia, no contexto atual do neoliberalismo é importante a afirmação de Laval (2019) sobre a perda de vínculo entre diploma e emprego. Este autor destaca que no período fordista a relação entre diploma e profissão era estreita e que o ensino técnico, ainda que desvalorizado, foi vetor de reconhecimento das qualificações, proporcionando a muitos trabalhadores o sentimento de dignidade e valorização, já no contexto do período neoliberal do capitalismo este vínculo tornou-se frouxo e impreciso, colocando os trabalhadores, e podemos dizer, especialmente os jovens, em situação de vulnerabilidade em relação ao mercado de trabalho. Conforme Laval (2019, p. 43):

> A transformação do mercado de trabalho de fato acentuou a vulnerabilidade das pessoas com diplomas secundários, das quais se exige experiência profissional ou, ao menos que 'se ponham à prova' em uma multiplicidade de estágios e empregos precários.

Mas mesmo em face a dura realidade, como demonstrado pela pesquisa, os jovens da educação profissional integrada ao ensino médio em Francisco Beltrão ainda depositam confiança em relação ao papel do curso escolhido na sua vida futura, especialmente em relação ao ingresso no mercado de trabalho. Para estes jovens, a educação técnico-profissional, é um dos caminhos que pode concorrer favoravelmente para aqueles que começar ou estar trabalhando não se constitui apenas como uma escolha pessoal, mas como uma necessidade.

Considerações Finais

A forma que assume a escolarização na vida da juventude das classes populares é privilegiada. Para compreendermos este processo é necessário o entendimento da juventude como "[...] síntese das múltiplas determinações sociais e, por isso, expressa na sua particularidade os desafios que a totalidade das relações capitalistas imputam aos seres humanos em determinado momento de suas vidas e no interior de suas classes sociais". (VENDRAMINI et al., 2019, p. 387).

A afirmativa acima, nos ajuda na compreensão da importância da escolarização na vida dos jovens, mas ao mesmo tempo, nos leva a refletir sobre os determinantes que condicionam a relação trabalho, juventude e educação escolar no contexto do capitalismo neoliberal. Vimos que no contexto atual, a escola tem se adequado as demandas do capital, tendo sido pressionada a se organizar tendo como foco a formação de habilidades e competências para um mundo em constante transformação, em que a promessa de empregos tornou-se ilusória. Formar subjetividades que aceitem o desemprego ou a condição de subempregados permanentes como escolha individual passou a ser a palavra de ordem.

Todavia, os jovens ainda continuam a depositar confiança no papel da educação escolar como forma de melhorar sua vida futura. Os jovens que cursam o ensino técnico profissional em Francisco Beltrão e que participaram da pesquisa, reforçam este entendimento, ao apresentarem em suas motivações e expectativas em relação ao curso escolhido a possibilidade da profissionalização e inserção no mercado de trabalho.

Esta questão, nos faz refletir também, sobre os desdobramentos da Reforma do Ensino Médio sobre a Educação Profissional Integrada. No caso das escolas estudadas, ainda que com contradições, estes cursos direcionavam suas atividades a partir da pedagogia histórica crítica, estando preocupados

com um processo formativo integral. No contexto atual, se veem pressionados pelo Estado a incorporar uma perspectiva formativa baseada em habilidades e competências, bem como organizar seus currículos de ensino médio a partir dos itinerários formativos. O itinerário formação técnica e profissional será uma das possibilidades que poderão ser ofertadas nas redes de ensino. Em levantamento realizado pela Secretaria de Educação do Paraná, de 250.000 estudantes participantes, 30% gostariam de realizar a formação técnica no ensino médio (STRUCK, 2021). Diante disto, questionamos: Qual será a qualidade desta formação ofertada num curto espaço de tempo e, na qual a sua articulação aos saberes técnicos e científicos é uma incógnita ou será inexistente? Novamente, estamos diante de um cenário que aponta para a intensificação de processos formativos dos jovens de forma precarizada, na qual prevalece uma educação unilateral.

Referências

ABDALA, Vitor. Taxa de desemprego de jovens atinge 27,1% no primeiro trimestre. **Agência Brasil**, Brasília, 15 mai. 2020. Disponível em: https://agenciabrasil.ebc.com.br/economia/noticia/2020-05/ibge-taxa-de-desemprego-de-jovens-atinge-271-no-primeiro-trimestre. Acesso em: 02 de dez.2020.

ANPED. **Nota de Repúdio às Novas Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Profissional e Tecnológica.** Disponível em: https://www.anped.org.br/news/nota-de-repudio-novas-diretrizes-curriculares-nacionais-para-educacao-profissional-e. Acesso em: 23 ago. 2021.

ANTUNES, Ricardo. **O privilégio da servidão**: o novo proletariado de serviços na era digital. São Paulo: Boitempo, 2018.

BRASIL. Lei 13.415/2017. Brasília, 16 de fevereiro de 2017. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm. Acesso em: 20 ago. 2018.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. MEC. R**esolução CNE/CP nº 1, de 5 de janeiro de 2021.** Disponível em: https://www.in.gov.br/web/dou/-/resolucao-cne/cp-n-1-de-5-de-janeiro-de-2021-297767578. Acesso em: 23 ago. 2021.

DA MOTTA, V. C.; LEHER, R.; GAWRYSZEWSKI, B. A pedagogia do capital e o sentido das resistências da classe trabalhadora. **SER Social**, *[S. l.]*, v. 20, n. 43, p. 310–328, 2018.

CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. Ensino médio e educação profissional: dualidade e fragmentação. **Revista Retratos da Escola**. Brasília, v. 05, n. 08, p. 27-41, jan.jun. 2011.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A produtividade da escola improdutiva:** um (re) exame das relações entre educação e estrutura econômico-social e capitalista. 3. ed. São Paulo: Cortez, Autores Associados, 1989.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Educação e formação humana. Ajuste neoconservador e alternativa democrática. In: GENTILI, Pablo; SILVA, Tomaz Tadeu da. (orgs.). **Neoliberalismo, qualidade total e educação:** visões críticas. Petrópolis: Vozes, 1997.

FRIGOTTO, Gaudêncio. A disputa da educação democrática em uma sociedade anti-democrática. In. PENNA, Fernando, QUEIROZ, Felipe; FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação democrática:** antídoto ao Escola Sem Partido. Rio de Janeiro: UERJ, LPP, 2018.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Reforma de ensino médio do (des) governo de Temer: decreta-se uma escola para os ricos e outra para os pobres. **Boletim da Anped**. 22 de set. 2016. Disponível em: <http://www.anped.org.br/news/reforma-de-ensino-medio-do-des-governo-de-turno-decreta-se-uma-escola-para-os-ricos-e-outra>. Acesso em: 11 jul. 2017.

GENTILI, Pablo. Educar para o desemprego: a desintegração da promessa integradora. In.: FRIGOTTO, Gaudêncio. (org.). **Educação e crise do trabalho:** perspectivas de final de século. Rio de Janeiro: Petrópolis, 2001.

GUIMARÃES, Cátia. Onde tudo começou. **Revista Poli**: saúde, educação, trabalho, Rio de Janeiro, n. 72, edição especial, p. 14-23, ago 2020.

KRUPSKAIA, Nadjla. K. **A construção da pedagogia socialista.** São Paulo: Expressão Popular, 2017.

KUENZER, Acácia. Exclusão includente e inclusão excludente: a nova forma de dualidade estrutural que objetiva as novas relações entre educação e trabalho**.** In.: SAVIANI, Dermeval;

SANFELICE, José Luiz Sanfelice; LOMBARDI, José Claudinei. (org.). **Capitalismo, trabalho e educação.** 2ed. Campinas: Autores Associados, 2004. Disponível em: http://forumeja.org.br/go/files/13%20Exclusao%20Includente%20Acacia%20Kuenzer_1.pdf. Acesso em: 10 de fev. 2020.

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

MARCASSA, Luciana Pedrosa; CONDE, Soraya Franzoni; DALMAGRO, Sandra Luciana. (orgs.). **Juventude pobre e escolarização:** trabalho, cultura e perspectivas de futuro nos territórios do maciço do Morro da Cruz – Florianópolis /– Dados eletrônicos. – Florianópolis: Editoria Em Debate, 2019.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital.** Trad. Isa Tavares. São Paulo: Boitempo, 2008.

NEVES, Lúcia Maria Wanderlei. Brasil século XXI: propostas educacionais em disputa. In.: LOMBARDI, José Claudinei; SANFELICE, José Luís. **Liberalismo e educação em debate** (orgs.). Campinas: Autores Associados, 2007.

ORGANIZAÇÃO INTERNACIONAL DO TRABALHO. **Desemprego, informalidade e desocupação afetam jovens na América Latina e no Caribe.** Brasília: OIT, 2020. Disponível em: https://www.ilo.org/brasilia/noticias/WCMS_738633/lang--pt/index.htm. Acesso em: 02 de dez. 2020.

SAVIANI, Dermeval. Educação escolar, currículo e sociedade: o problema da Base Nacional Comum Curricular. In. MALANCHEN, Julia; MATOS, Neide Silveira; ORSO, José Paulino. **A pedagogia histórico-crítica, as políticas educacionais e a Base Nacional Comum Curricular.** Campinas, SP: Editora Autores Associados, 2020.

SILVA, Mônica. R.; FERRETI, Celso. J. Reforma do ensino médio no contexto da Medida Provisória n. 746/2016: Estado, currículo e disputas por hegemonia. **Educação & Sociedade.** Campinas, v. 38, nº. 139, p.385-404, abr.-jun., 2017. Disponível em http://www.scielo.br/scielo php?pid=S0101-73302017000200385&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 28 ago. 2018.

STRUCK, Vitor. Reforma do Ensino Médio expõe preocupação em cidades pequenas. **Folha de Londrina**, 15 jul. 2021.

SNYDERS, Georges. **Escola, classe e luta de classes.** 2. ed. Rio de Janeiro: Moraes Editora, 1981.

RUMMERT, Sonia; ALGEBAILE, Eveline; VENTURA, Jaqueline. Educação e formação humana no cinerário de integração subalterna no capital-imperialismo. In.: SILVA, Marileia Maria et al. (orgs.). **Jovens, trabalho e educação**. Campinas: Mercado & Letras, 2012. p. 15-70.

SANFELICE, José Luiz. Breves reflexões sobre "juventude", educação e globalização. In. MACHADO, Otávio Luiz. **Juventudes, democracia, direitos humanos e cidadania.** Frutal-MG: Prospectiva, 2013.

SEED. **Consulta escolas:** turmas e matriculas no município de Francisco Beltrão. http://www.consultaescolas.pr.gov.br/consultaescolas-Disponível em: java/pages/paginas/ensinoEscola/consultasEnsino.jsf?windowId=8f2. Acesso em: 23 de ago. 2020 .

SEXUALIDADE E EDUCAÇÃO: UMA ANÁLISE SOBRE O CONTEXTO ESCOLAR

Andréia de Souza[1]
Giseli Monteiro Gagliotto[2]

Eixo Temático: Educação, Sociedade e Cultura

Palavras-chave: Sexualidade; educação; cultura.

O presente trabalho é resultado de uma pesquisa de cunho qualitativo e bibliográfico, realizada através de um levantamento de bibliografias já apresentadas em livros, artigos e teses, no qual abordaremos a sexualidade interligada ao eixo temático da educação, sociedade e cultura. Nosso objetivo está em discutir os desafios da educação, quando se trata da sexualidade nos ambientes educativos. Assim, pretendemos debater e refletir sobre alguns temas que envolvem o processo dinâmico de desenvolvimento da sexualidade humana. Temos clareza da complexidade que existe ao elegermos a sexualidade como objeto de estudo e das inúmeras determinações de ordem ética, política, cultural que pesam sobre esta articulação. No entanto, acreditamos que uma abordagem critica diante do universo da sexualidade, tem muito a contribuir na formação de cidadãos melhores preparados para assumirem seus papéis de homens e mulheres autores e protagonistas de suas histórias. (GAGLIOTTO, 2020).

Quando nos propomos a percorrer a trajetória histórica e cultural da sexualidade humana é de suma importância nos remetermos às formas científicas de se tratar tal fenômeno e nos darmos conta de que para compreendermos a sexualidade, não podemos nos amarrar em fundamentações teóricas pautadas em uma ciência exclusivista. A complexidade do ser humano exige que nos aproximemos de diversas ciências naturais e humanas. Classicamente, as ciências naturais (medicina, biologia) compreenderam e explicaram a sexualidade a partir de um referencial relativo à espécie humana; portanto, dado pela natureza e com fins reprodutivos. Nesta perspectiva, a sexualidade esteve atrelada à questão corporal, especificamente, e foi vista como coisa de adulto, já que a criança não possui condições para a reprodução.

É importante observarmos que a ciência médica, ao estabelecer uma correlação entre a sexualidade e a reprodução, contribui, fortemente, para que ocorra um distanciamento absurdo entre

[1] Psicóloga (UNIDEP); Mestranda em Educação (UNIOESTE); e-mail: andreiasouza.psicologa@gmail.com.
[2] Professora e Orientadora (UNIOESTE); Doutora em Educação (UNICAMP); e-mail: giseligagliotto@gmail.com.

a sexualidade e a subjetividade. E é por isso que ainda nos dias de hoje quando pensamos em sexualidade, acabamos por associá-la aos órgãos genitais, ao coito e a informações biológicas do nosso corpo desvinculadas do desejo, do amor e do prazer. (GAGLIOTTO, 2020).

> A ideia de homem fragmentado ainda predomina e é a partir dela que, muitas vezes, entendemos a sexualidade humana como restrita aos nossos genitais, ocupando uma pequena parcela do corpo biológico, desvinculada das emoções e descontextualizada das relações sociais. Contrapomo-nos a essa visão fragmentada da sexualidade e julgamos necessária uma diferenciação entre os termos sexo e sexualidade. Aos nossos olhos essa diferenciação só é possível se atentarmos para as questões subjetivas da sexualidade estudadas a fio pelas Ciências Humanas. (GAGLIOTTO, 2020, p. 29).

Conforme, Nunes e Silva (1997).

> É possível entender sexo como a marca biológica, a caracterização genital e natural, constituída a partir da aquisição evolutiva da espécie humana enquanto animal. Já a sexualidade é um conceito cultural, constituído pela qualidade, pela significação do sexo. Nesta definição, somente a espécie humana ostentaria uma sexualidade, uma qualidade cultural e significativa do sexo. (NUNES; SILVA, 1997, p. 66).

Gagliotto (2009) ensina que:

> [...] a sexualidade humana é, qualitativamente, diferente da sexualidade animal porque nela estão condensados todos os valores da comunidade humana, da história social, da economia, da cultura e da espiritualidade conquistados na construção da identidade de homem realizada pelo ser humano na sua trajetória histórica. (GAGLIOTTO, 2009, p.38).

No tocante à educação de crianças pequenas, as manifestações provenientes de conflitos na infância são comuns, embora permaneçam causando grande desconforto a pais e professores. O desconhecimento, sobretudo, acerca das manifestações sexuais, como os jogos e as brincadeiras sexuais é uma das causas de tal desconforto. Ao nos colocarmos diante das descobertas acerca da infância, surge-nos questões essenciais como por exemplo, a relativa ao conceito de infância imprimido no senso comum, que legitima a falta de consciência, por parte do mundo adulto, do que venha a ser de fato a infância e suas vicissitudes. As instituições de educação de crianças pequenas não estão preparadas, para atender às demandas infantis impregnadas de sexualidade, manifestações que poderiam ser vistas como natural e parte integrada do processo de desenvolvimento de todo ser humano.

Nos Parâmetros Curriculares Nacionais encontramos

> A proposta [...] é que a escola trate da sexualidade como algo fundamental na vida das pessoas, questão ampla e polêmica, marcada pela história, pela cultura e pela evolução social. As crianças e adolescentes trazem noções e emoções sobre sexo, adquiridas em casa, em suas vivências e em suas relações pessoais, além do que recebem pelos meios de comunicação. A Orientação Sexual deve considerar esse repertório e possibilitar reflexão e debate, para que os alunos construam suas opiniões e façam suas escolhas. A escola não substitui nem concorre com a família, mas possibilita a discussão de diferentes pontos de vista associados à sexualidade, sem a imposição de valores. Em nenhuma situação cabe à escola julgar a educação que cada família oferece a seus filhos. Como um processo de intervenção pedagógica, tem por objetivo transmitir informações e problematizar questões relacionadas à sexualidade, incluindo posturas, crenças, tabus e valores a ela associados, sem invadir a intimidade nem direcionar o comportamento dos alunos. (BRASIL, 1998, p. 67).

No entanto, desde o ano de 2018, a temática da educação sexual ganhou destaque nas mídias sociais, promovendo intensa polêmica e debate sobre os direitos humanos, em virtude do retrocesso conservador que se instalou nas políticas do Ministério da Educação no Brasil.

Com a eleição do atual presidente da república, a Educação Sexual e a temática da sexualidade foram convocadas a serem tarefas realizadas, exclusivamente, no âmbito da família; negando toda a contribuição científica, acerca de tais temáticas, que podem e devem ser ensinadas no espaço escolar.

Felizmente, parte do setor educacional, já vinha se posicionando, num esforço de assumir seu comprometimento político-pedagógico, buscando superar o "informar" rumo a um educar mais amplo. A materialização desta proposta educacional de cidadania, com trabalhos voltados a análises, oposições e enfrentamento de preconceitos e conflitos, tem sido fundamental para transmitir a importância da ética do respeito e da democracia. Educar, nessa proposta, é dar condições de formarmos seres mais críticos, que possam intervir na realidade como autores protagonistas de um mundo diferente desse no qual estamos vivendo.

Para enfrentarmos tal problemática, que envolve o universo da educação sexual, é preciso conhecermos as singularidades dessa área de estudos. Segundo nosso ponto de vista, sempre é um bom momento para potencializar a formação de adultos, imbuídos de maiores condições para o enfrentamento dos desafios que o sistema vigente oferece.

De acordo com os estudos realizados, a partir da revisão bibliográfica, convém salientar que tudo que lemos, vemos, ouvimos e discutimos sobre a sexualidade, nos dias atuais, fortalecem-nos para o enfrentamento, a luta e a resistência aos ditames de uma educação do senso comum, minada de preconceitos e tabus religiosos. Tratar da sexualidade no ambiente escolar faz parte dos nossos direitos, descritos na declaração dos direitos humanos e sexuais. Desta forma fazemos pesquisa para defender o valor incomensurável da ciência para a qualidade de vida humana.

Referências

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares acionais:** terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: introdução aos parâmetros curriculares nacionais/ Secretaria de Educação Fundamental**.** Brasília: MEC/SEF, 1998.

GAGLIOTTO, Giseli M. **Sexualidade, Educação Sexual, Pedagogia e Formação de Professores:** aspectos filosóficos, culturais, históricos e institucionais. Curitiba: Brazil Publishing, 2020.

GAGLIOTTO, Giseli M. **A Educação Sexual na Escola e a Pedagogia da Infância:** matrizes institucionais, disposições culturais, potencialidades e perspectivas emancipatórias. Tese (Doutorado). – Campinas, SP, 2009.

NUNES, Cesar A.; SILVA, Edna. **As manifestações da sexualidade da criança**. Campinas, SP: Século XXI, 1997. (Sexualidade e Educação).

A EDUCAÇÃO DO CAMPO E SUAS RELAÇÕES COM OS PROCESSOS DE OCUPAÇÃO POPULACIONAL E DA TERRA NO SUDOESTE DO PARANÁ

Karina Belletini[1]
Carlos Antônio Bonamigo[2]

Eixo Temático: Educação Popular, Educação do Campo e Movimentos Sociais

Resumo: Este texto objetiva analisar a Educação do Campo em suas relações com os processos de ocupação populacional do espaço territorial, os estabelecimentos agropecuários e suas áreas no Sudoeste do Paraná, avaliando em que estes dados podem fragilizar ou potencializar a Educação do Campo. Para tal pretensão, são identificados os dados da ocupação populacional, os números relacionados aos estabelecimentos agropecuários no Sudoeste do Paraná nas últimas duas décadas. Ao mesmo tempo, relaciona-se estes dados com os dados disponibilizados em pesquisas recentes da Educação do Campo dos Núcleos Regionais de Educação de Francisco Beltrão, Pato Branco e Dois Vizinhos, sobretudo em torno do número de estudantes e de escolas desde os anos 2000 a 2019. Esta pesquisa orienta-se pelo levantamento e análise de dados nas plataformas de pesquisa oficiais do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística -IBGE e do Instituto Paranaense de Desenvolvimento Econômico e Social – Ipardes, sobre ocupação populacional, os estabelecimentos agropecuários e suas áreas no campo nos municípios do Sudoeste do Paraná, relacionando-os com os dados sobre as escolas públicas do campo dos Núcleos Regionais de Educação de Francisco Beltrão, Pato Branco e Dois Vizinhos. Pretende-se demonstrar que a permanência ou não das escolas públicas do campo e de seus estudantes relaciona-se com as mudanças e transformações na territorialidade rural do Sudoeste do Paraná, sobretudo, à diminuição da população rural e do número de estabelecimentos agropecuários e pela concentração fundiária. Ou seja, esses elementos incidiram de forma significativa sobre as perspectivas da Educação do Campo e de suas escolas na região Sudoeste nas últimas duas décadas.

Palavras-chave: atividades produtivas; Educação do Campo; Sudoeste do Paraná.

Introdução

Este texto objetiva analisar a Educação do Campo em suas relações com os processos de ocupação populacional do espaço territorial, os estabelecimentos agropecuários e suas áreas no Sudoeste do Paraná, avaliando de que forma esses dados podem fragilizar ou potencializar a Educação do Campo. Para tal pretensão, são identificados os dados da ocupação populacional, os números relacionados aos estabelecimentos agropecuários e suas áreas no Sudoeste do Paraná nas últimas duas décadas. Ao mesmo tempo, relaciona-se estes dados com os dados disponibilizados em pesquisas recentes da Educação do Campo dos Núcleos Regionais de Educação de Francisco Beltrão, Pato Branco e Dois Vizinhos, em torno do número de estudantes e de escolas desde os anos 2000 a 2019.

[1] Graduanda em Pedagogia Unioeste de Francisco Beltrão. Bolsista ICV-Unioeste. E-mail: karina.belletini@unioeste.br.
[2] Doutor em Educação/UFRGS. Professor Adjunto Unioeste de Francisco Beltrão. E-mail: carlos.bonamigo@unioeste.br.

Esta pesquisa orienta-se pelo levantamento e análise de dados nas plataformas de pesquisa oficiais do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística -IBGE e do Instituto Paranaense de Desenvolvimento Econômico e Social – Ipardes, sobre ocupação populacional, os estabelecimentos agropecuários e suas áreas nos municípios do Sudoeste do Paraná, relacionando-os com os dados coletados em pesquisas recentes sobre as escolas públicas do campo dos Núcleos Regionais de Educação de Francisco Beltrão, Pato Branco e Dois Vizinhos.

Pretende-se demonstrar que a permanência ou não das escolas públicas do campo e de seus estudantes relaciona-se com as mudanças e transformações na territorialidade rural do Sudoeste do Paraná, sobretudo, à diminuição da população rural e do número de estabelecimentos agropecuários e pela concentração fundiária. Ou seja, esses elementos incidiram de forma significativa sobre as perspectivas da Educação do Campo e de suas escolas na região Sudoeste nas últimas duas décadas.

A mesorregião Sudoeste do Paraná

A mesorregião do Sudoeste paranaense é uma das dez mesorregiões do estado do Paraná, constituída por 42 municípios desde Lei Estadual 15.825, publicada em 28 de abril de 2008. Os municípios que fazem parte do Sudoeste do Paraná são: Ampére, Barracão, Bela Vista da Caroba, Boa Esperança do Iguaçu, Bom Jesus do Sul, Bom Sucesso do Sul, Capanema, Chopinzinho, Clevelândia, Coronel Domingos Soares, Coronel Vivida, Cruzeiro do Iguaçu, Dois Vizinhos, Enéas Marques, Flor da Serra do Sul, Francisco Beltrão, Honório Serpa, Itapejara d'Oeste, Manfrinópolis, Mangueirinha, Mariópolis, Marmeleiro, Nova Esperança do Sudoeste, Nova Prata do Iguaçu, Palmas, Pato Branco, Pérola do Oeste, Pinhal de São Bento, Planalto, Pranchita, Realeza, Renascença, Salgado Filho, Salto do Lontra, Santa Izabel do Oeste, Santo Antônio do Sudoeste, São João, São Jorge do Oeste, Saudade do Iguaçu, Sulina, Verê e Vitorino.

Historicamente, o Sudoeste do Paraná caracterizou-se por ser uma região vinculada às atividades produtivas agropecuárias, com incidência de grande número de propriedades rurais com pequenas extensões de terra. Grandes propriedades de terras e processos produtivos extensivos, tanto na agricultura quanto na pecuária, não se constituem maioria na utilização da força de trabalho, tampouco nos recursos monetários concentrados. Ou seja, o Sudoeste do Paraná caracteriza-se, majoritariamente, pela presença de pequenos agricultores, camponeses em atividades produtivas variadas. (FLORES, 2007; CALLEGARI, 2020; IPARDES, 2020).

Entretanto, considerando esses aspectos gerais, há um processo em andamento de mudança social, populacional, econômica captadas a cada levantamento estimativo populacional ou censos agropecuários realizados que alteram compreensões costumeiras sobre essa importante região do

estado do Paraná. Da mesma forma, em torno da Educação do Campo há um processo em curso de alteração significativa, especialmente na diminuição no número de estudantes e de escolas nas últimas duas décadas. Para Vendramini (2010), torna-se significativo compreender o que acontece com e no campo para desvelar e compreender o que ocorre com a Educação do Campo.

A Educação do Campo no Sudoeste do Paraná: os dados das escolas estaduais

Sobre a Educação do Campo no Sudoeste do Paraná, alguns dados disponibilizados em pesquisas recentes merecem destaque. Em 2008, houve a abertura da Escola Estadual do Campo em Coronel Domingos Soares e da Escola Estadual do Campo Pe. Antônio Vieira, em Ampére, apesar disso, entre os anos 2007 a 2019, houve também o fechamento de duas escolas estaduais do campo no Sudoeste do Paraná. A Escola Vargem Bonita no município de Ampére, que faz parte do NRE de Francisco Beltrão, cessada em 2018 e a Escola Estadual do Campo Canoas em Cruzeiro do Iguaçu, NRE de Dois Vizinhos, em 2012. (BONAMIGO; SILVA; GUIMARÃES, 2020).

Entretanto, apesar do número de escolas estaduais permanecerem estáveis nesse período, uma vez que tanto em 2007 quanto em 2019 havia 86 escolas estaduais do campo, houve, ao mesmo tempo, uma diminuição de mais de 35% no número total de estudantes das escolas estaduais do campo no Sudoeste do Paraná. Em 2007, havia 8.919 estudantes e em 2019 havia 5.783, uma redução em números absolutos de 3.136 estudantes, ou mais de 35% em média, distribuídos da seguinte forma entre os Núcleos Regionais de Educação: Francisco Beltrão teve uma diminuição de 44% de estudantes, seguido de Dois Vizinhos de 31% e Pato Branco de 28,5%. Entre os três NRE do Sudoeste do Paraná, os dez municípios que mais perderam estudantes, nas escolas estaduais nesse período foram: Cruzeiro do Iguaçu 100% (a escola fechou), Salgado Filho 89%, Bom Jesus do Sul 88%, Nova Esperança do Sudoeste e Salto do Lontra 69%, Pranchita 64%, São Jorge d' Oeste e Clevelândia 63%, Marmeleiro 62%, Santa Izabel do Oeste 60%. (BONAMIGO; SILVA; GUIMARÃES, 2020).

A partir de 2020 e 2021, esta permanência relativa do número de escolas estaduais do campo nas últimas duas décadas começa a ser alterada. Pode-se afirmar que a partir deste período inicia-se uma nova fase, ou seja, uma nova realidade começa a delinear-se com significativas mudanças, tanto na esfera estadual das escolas do campo quanto nos municípios que compõe a região Sudoeste, sobretudo com novos fechamentos de escolas e a implementação de novas formas de organização curricular e pedagógica em torno do sistema de multianos nas escolas estaduais e também pelo retorno de algumas escolas multisseriadas na esfera municipal, como demonstram os estudos de Bonamigo e Cardoso (2020) e Cardoso e Bonamigo (2020).

Em relação aos dados específicos do NRE de Francisco Beltrão, em 2007, havia 44 escolas estaduais do campo, com 3.781 estudantes. Em 2019, eram 44, com 2.130 alunos. Entre os 20 municípios que constitui esse Núcleo, houve o fechamento de uma escola em 2018 para 2019, a Escola Vargem Bonita no município de Ampére. Ao mesmo tempo, em 2008, houve a abertura da Escola Estadual do Campo Pe. Antônio Vieira, no município de Ampére. Por causa disso, o número de escolas estaduais do campo permaneceu inalterável durante esse período. (BONAMIGO; SILVA; GUIMARÃES, 2020).

De acordo com Bonamigo e Belletini (2020), dos 20 municípios que fazem parte do NRE de Francisco Beltrão, Bela Vista da Caroba, Pinhal de São Bento e Renascença não possuem escolas estaduais do campo. Entre 2007 e 2019, dos 17 municípios que possuem escolas estaduais do campo, 5 tiveram uma diminuição entre 50% e 65% de seus estudantes e 2 tiveram uma redução maior que 80% de seus estudantes, são elas: a Escola Estadual do Campo Duque de Caxias, de Salgado Filho, teve a maior perda de estudantes entre os municípios que constituem o NRE de Francisco Beltrão, em 12 anos. A escola em 2007 possuía 113 estudantes, porém, chegou em 2019 com apenas 12, representando uma perda de 89%; e a Escola Estadual do Campo XV de Novembro, de Bom Jesus do Sul, que dos 128 estudantes matriculados em 2007 restaram 15 estudantes em 2019, uma perda de 88%. (BONAMIGO; SILVA; GUIMARÃES, 2020).

Em Pranchita, a perda foi de 64%, chegando em 2019, com 47 estudantes entre as duas escolas estaduais do campo do município. Em Marmeleiro, em 2007, a Escola Bom Jesus tinha 330 estudantes e em 2019 eram 125, uma diminuição de 62% de matrículas. Nesse mesmo período, o município de Santa Izabel do Oeste permaneceu com as 5 escolas que possuía, mas perdeu 60% dos estudantes, restando apenas 126 em 2019 dos 320 matriculados em 2007. Nos municípios de Capanema e Manfrinópolis a perda de estudantes das escolas estaduais do campo foi de 51%. (BONAMIGO; SILVA; GUIMARÃES, 2020).

Considerando os dados mencionados acima, ainda há 10 municípios que constituem o NRE de Francisco Beltrão e que possuem escolas estaduais do campo. Desses, 7 perderam até 50% dos alunos entre os anos de 2007 e 2019. No município de Realeza, houve a diminuição de 1 estudante. Ressalte-se que nos municípios de Enéas Marques e Francisco Beltrão, o número de estudantes aumentou em números absolutos, em 29 e 44, respectivamente. (BONAMIGO; SILVA; GUIMARÃES, 2020).

O NRE de Pato Branco tinha em 2007, 26 escolas estaduais do campo com 4.032 alunos. Em 2019, havia 27 escolas com 2.886 alunos. Apesar de haver a abertura de uma Escola Estadual do Campo em Coronel Domingos Soares em 2008, aumentando em 9 o número de estudantes, o que se destaca desse período analisado sobre as escolas estaduais do campo do NRE de Pato Branco é a diminuição significativa de 1.146 estudantes. (BONAMIGO; SILVA; GUIMARÃES, 2020).

Dos municípios que fazem parte do NRE de Pato Branco e que possuem escolas estaduais do campo, Clevelândia e Chopinzinho foram os que mais perderam estudantes na última década. Em Clevelândia houve uma diminuição de 63%, passando de 245 em 2007 para 89 em 2019. Em Chopinzinho, a perda foi de 49%, restando 425 estudantes em 2019 dos 836 que possuía nas 5 escolas do campo do município em 2007. Os demais municípios desse Núcleo tiveram uma perda de estudantes inferior a 36%. (BONAMIGO; SILVA; GUIMARÃES, 2020).

Os dados coletados no NRE de Dois Vizinhos permitem uma análise mais abrangente sob ponto de vista histórico. Em 1999, eram 1.404 estudantes, em 2007, 1.106 e em 2019, 767. Em 2019, havia 15 escolas estaduais do campo nesse Núcleo. O município de Boa Esperança do Iguaçu foi o único que em sua história não teve escola estadual do campo. (BONAMIGO; SILVA; GUIMARÃES, 2020).

Para ilustrar esses dados gerais, em 1999, a Escola Estadual do Campo Canoas, de Cruzeiro do Iguaçu, tinha 64 estudantes. Em um período de 13 anos, ocorreu uma perda de 65% dos estudantes, chegando em 2012 com 22. Em 2013, a essa escola, a única estadual do campo desse município, foi fechada, representando uma perda de 100% de seus estudantes. (BONAMIGO; SILVA; GUIMARÃES, 2020).

Em 2002, em Salto do Lontra, havia 6 escolas estaduais do campo, permanecendo estas escolas até 2019. Porém, o número de estudantes passou de 502 em 2002 para 155 em 2019. Em Nova Esperança do Sudoeste a quantidade de escolas também não se alterou, mas houve uma diminuição em duas décadas de 69% de seus estudantes, mesmo percentual do município de Salto do Lontra. Em 1995, o município de São Jorge d'Oeste tinha 233 estudantes distribuídos nas 3 escolas estaduais do campo. De lá até 2019, perdeu 63%, ou seja, ficou com 85 estudantes matriculados. Em Nova Prata do Iguaçu a diminuição de estudantes foi de 51%. (BONAMIGO; SILVA; GUIMARÃES, 2020).

Dos municípios do NRE de Dois vizinhos, o município sede é o que possui o maior número de estudantes nas escolas estaduais do campo. Em 1997, havia 947 estudantes, uma década depois em 2007, desse total restaram 398. Porém, nos anos seguintes até 2019, houve um aumento de 87 estudantes. Apesar disso, não se pode deixar de considerar que em 22 anos, de 1997 a 2019, a perda de estudantes foi de 462 em números absolutos, representando 48%. Por isso, Dois Vizinhos foi o município do Núcleo que em termos percentuais foi o município que menos perdeu estudantes, mas em números absolutos ocupa a primeira posição. (BONAMIGO; SILVA; GUIMARÃES, 2020).

A Educação do Campo no Sudoeste do Paraná: os dados das escolas municipais

Sobre as escolas municipais do campo houve também uma relevante diminuição na quantidade de estudantes e, ao mesmo tempo, uma diminuição na quantidade de instituições. Em 1998, havia 153

escolas municipais do campo no Sudoeste do Paraná enquanto que em 2019, havia 102 escolas, ou seja, nesse período, houve o fechamento de 51 escolas. Essa diminuição do número de escolas foi proporcional à diminuição do número de estudantes, conforme estudos de Bonamigo, Silva e Guimarães (2020).

Com relação aos dados específicos das escolas públicas municipais do campo no NRE de Francisco Beltrão, a partir dos dados disponibilizados pelas Secretarias Municipais de Educação, dos anos 2000 a 2019 e sistematizados por Bonamigo e Cardoso (2020), foram fechadas ao todo 5 escolas. Uma no município de Barracão, Marmeleiro e Santa Izabel do Oeste e duas no município de Realeza. Nos anos 2000 havia 50 escolas municipais do campo que pertenciam ao NRE de Francisco Beltrão, considerando as 5 que foram fechadas, em 2019, restaram 45.

Dos 20 municípios que formam esse Núcleo, apenas seis não tinham escolas municipais do campo em 2019: Bela Vista da Caroba, Bom Jesus do Sul, Manfrinópolis, Pinhal de São Bento, Renascença e Salgado Filho. Dos 14 municípios, que tinham escolas municipais do campo, 4 tiveram escolas fechadas. Os outros 10 municípios mantiveram a mesma quantidade de instituições escolares do campo que possuíam nos anos 2000. (BONAMIGO; CARDOSO, 2020).

Sobre os dados das escolas municipais do campo do NRE de Pato Branco, verifica-se uma grande quantidade de escolas que foram fechadas. Dos 15 municípios que constituem esse Núcleo, 3 não possuem escolas municipais do campo, são eles: Mariópolis, Saudade do Iguaçu e Vitorino. Dos 12 municípios que possuem, entre os anos de 1998 e 2000, havia 68 escolas municipais do campo, em 2019, restaram 42, ou seja, foram fechadas nesse período 26 escolas. (BONAMIGO; SILVA; GUIMARÃES, 2020).

Os municípios de Coronel Vivida, Honório Serpa, Pato Branco e São João chegaram em 2019, com o mesmo número de escolas que possuíam duas décadas atrás. Os municípios de Clevelândia e Itapejara d'Oeste, por sua vez, destacam-se negativamente, com 8 e 6 escolas fechadas, respectivamente. Clevelândia chegou em 2019 com 2 escolas e Itapejara d' Oeste com 1. Em Mangueirinha, das 10 escolas que possuía em 2000, restaram 7 em 2019. Em 2009, Palmas tinha 6 escolas das 9 que possuía em 2000. Ambos os municípios perderam 3 escolas. (BONAMIGO; SILVA; GUIMARÃES, 2020).

Em Mangueirinha e Palmas houve o fechamento de 3 escolas em cada município. Em Coronel Domingos Soares, nos anos 2000, havia 12 escolas municipais do campo, em 2019 restaram 10. Em Sulina, nesse mesmo período, foram fechadas as 2 escolas existentes no município. Por isso, atualmente, no município de Sulina não há escolas municipais do campo. Em Bom Sucesso do Sul, a situação se repete. A única escola municipal do campo que existia em 1998 não permaneceu em 2019.

Chopinzinho também teve uma escola fechada, chegando em 2019 com 4 escolas, das 5 que possuía em 2000. (BONAMIGO; SILVA; GUIMARÃES, 2020).

Os dados coletados sobre as escolas municipais do campo que formam o NRE de Dois Vizinhos permitem uma análise mais abrangente sob ponto de vista histórico, na medida em que se tem alguns dados desde o ano de 1998, passando por diversos outros anos até os dados de 2019. Entre os anos de 1998/2000 havia no NRE de Dois Vizinhos, 32 escolas municipais do campo, com 2.162 estudantes. Em 2014, havia 18 escolas com 1.078 estudantes e em 2019 havia 15 escolas municipais do campo com 1.006 estudantes. (BONAMIGO; SILVA; GUIMARÃES, 2020).

Em 1999, o município de Boa Esperança do Iguaçu possuía 9 escolas municipais do campo e todas foram fechadas. Em Cruzeiro do Iguaçu, havia 2 escolas em 1998 e nenhuma em 2019. Portanto, a perda de estudantes nesses municípios representa 100%, devido ao fechamento de todas essas escolas.

Salto do Lontra, por sua vez, seguiu essa tendência negativa em relação à perda de estudantes das escolas municipais do campo, na medida em que houve uma diminuição de 85% dos estudantes dos anos 1999 a 2019. Em números absolutos, no ano de 1999, o município possuía 1.064 estudantes, distribuídos em 10 escolas municipais do campo. Em 2019, restaram 158 estudantes e permaneceram 4 escolas, das 10 que existiam em 1999, ou seja, 6 escolas foram fechadas. (BONAMIGO; SILVA; GUIMARÃES, 2020).

Nova Prata do Iguaçu permaneceu com uma escola municipal do campo em todo o período analisado, com uma diminuição de 30% dos estudantes dessa escola. Das 6 escolas municipais do campo que havia no município de Dois Vizinhos em 2000, restaram 4 em 2019. Também houve uma diminuição de 28% dos estudantes. Nova Esperança do Sudoeste chegou em 2019 com duas escolas municipais do campo, das 3 que possuía nos anos 2000. Além disso, o município teve uma perda de 20% dos estudantes. (BONAMIGO; SILVA; GUIMARÃES, 2020).

São Jorge d'Oeste é o único município do NRE de Dois Vizinhos que apresentou características positivas durante o período estudado sobre as escolas municipais e a quantidade de estudantes, vejamos: Entre os anos de 1999 e 2019, 3 novas escolas municipais do campo foram abertas no município de São Jorge d'Oeste. E o número de estudantes que era de 44 em 1999, aumentou para 245 distribuídos nas 4 escolas municipais do campo. (BONAMIGO; SILVA; GUIMARÃES, 2020).

Diante de todos esses dados apresentados, tanto das escolas estaduais do campo quanto das escolas municipais dos NRE de Educação de Francisco Beltrão, Pato Branco e Dois Vizinhos, pode-se perguntar: por que houve essa diminuição tão grande no número de estudantes e de escolas públicas do campo no Sudoeste do Paraná nas últimas décadas? Há razões ou causas que explicam esse fenômeno? Trata-se, sem dúvida, de uma realidade complexa em que interagem diversos fatores, elementos ou variáveis. Identificar e trazer à tona os dados da ocupação populacional, estabelecimentos

agropecuários e suas respectivas áreas em diferentes períodos e relacioná-los com os dados sobre a Educação do Campo produzidos nas últimas décadas permitem, certamente, construir uma abordagem mais abrangente na compreensão desses fenômenos.

Os dados populacionais do Sudoeste do Paraná: entre a desterritorialização da ruralidade e a concentração de terras

Em 1999, segundo sistematização do Ipardes (2020) a partir dos dados do IBGE (2020), a população total estimada no Sudoeste Paranaense era de 548.248. Vinte anos depois, em 2019, aumentou para 625.378, ou seja, houve um crescimento populacional de 14%.[3]

Nos últimos 20 anos, conforme os dados informados, embora em termos gerais tenha ocorrido um aumento populacional em torno de 14% no Sudoeste do Paraná, em 5 municípios houve uma perda populacional significativa: Manfrinópolis com 30% da população a menos do que possuía em 1999, seguido por Honório Serpa 25%, Salgado Filho com 24%, Bela Vista da Caroba com 22% e Sulina com 21%.

Por outro lado, 22 municípios aumentaram a sua população nesse mesmo período. Em Palmas, houve um aumento de 88%. Em Saudade do Iguaçu, a população passou de 3.369 em 1999, para 5.500 em 2019, um aumento de 63%. No município de Itapejara d'Oeste, a porcentagem de população aumentou em 35%, seguido de Pato Branco com 30% e Santa Izabel do Oeste com 27%. Esses municípios citados, foram os 5 que mais tiveram aumento proporcional de população nos últimos 20 anos na região Sudoeste do Paraná.

Outro dado que diz respeito à população do Sudoeste do Paraná é o grau de urbanidade/ruralidade desse território. Em 2000, a população total do Sudoeste do Paraná era de 557.443. Desse total, 219.484 viviam no espaço rural, o que representava 39% da população total. (IBGE, 2000). Dez anos depois, houve um aumento da população urbana de 22%. Entretanto, no mesmo período, houve uma diminuição da população rural de 20,3%, passando de 219.484 para 174.796. De 2000 para 2010, tem-se uma diminuição da ruralidade no Sudoeste do Paraná de 20,3% em média. De acordo com o IBGE (2010), em relação à população geral passou de 39% em 2000 para 29% em 2010.[4]

[3] Esses dados podem ser verificados, especificamente por município, no seguinte endereço: https://www.unioeste.br/portal/arq/files/GEFHEMP/1_Popula%C3%A7%C3%A3o_Estimada_IBGE_do_Sudoeste_do_Paran%C3%A1_1999_e_2019.pdf.

[4] As variações específicas de cada município do Sudoeste do Paraná em relação a urbanidade/ruralidade podem ser acessadas no seguinte endereço: https://www.unioeste.br/portal/arq/files/GEFHEMP/Popula%C3%A7%C3%A3o_urbana_e_rural_IBGE_do_Sudoeste_do_Paran%C3%A1_2000_e_2010.pdf

Os dados informados permitem diversas análises importantes sobre a região Sudoeste do Paraná. O município de Pranchita foi o que mais perdeu ruralidade entre os anos 2000 e 2010. Dos seus 6.260 habitantes em 2000, 3.100 viviam no campo, representando 49% da população total. Chegou em 2010 com 5.632 habitantes e desses 2.023 estavam no campo, registrando uma perda de 35% da população rural, seguido por Salgado Filho com 32%, Flora da Serra do Sul com 31%, Clevelândia com 30% e São João com 29%. A maioria dos municípios, ou seja, 24 de 42, do Sudoeste do Paraná, perderam mais de 20% da população rural em uma década.

Os municípios que menos perderam população rural de 2000 a 2010 foram: Saudade do Iguaçu com 4%, Santa Izabel do Oeste com 5%, Francisco Beltrão com -6% e Palmas com 9%. Boa Esperança do Iguaçu e Chopinzinho perderam 28% da população rural no período analisado. Entre os municípios sedes dos Núcleos Regionais de Educação, Pato Branco perdeu 21% da população rural, seguido por Dois Vizinhos com 16% e Francisco Beltrão com 6%. Esse índice de Francisco Beltrão o deixou em terceiro lugar entre os municípios que menos perderam ruralidade no Sudoeste paranaense.

Outro dado que merece destaque para compreender a forma de ocupação do Sudoeste do Paraná diz respeito a outra tendência histórica verificada pelos dados trazidos pelos últimos três Censos Agropecuários realizados pelo IBGE: o número de estabelecimentos rurais e suas áreas de abrangência. De acordo com o Censo Agropecuário de 1995-96 do IBGE, a Mesorregião Geográfica do Sudoeste Paranaense tinha 47.277 estabelecimentos rurais, com uma área de 1.031.602 hectares. Esses dados referem-se a dezembro de 1995. Portanto, resulta numa média de 21,8 hectares por estabelecimento rural. De acordo com Flores (2007), nesse levantamento, a mesorregião geográfica do Sudoeste do Paraná, entre as dez existentes no Paraná, é a que tinha a menor extensão média dos estabelecimentos rurais.

Em 2006, o Censo Agropecuário apresentou um aumento de 2.657 estabelecimentos rurais no Sudoeste do Paraná, num total de 49.934, abrangendo uma área total de 1.388.664 hectares, com uma extensão média de 27,81 hectares de cada estabelecimento. (IBGE, 2006). Em 2017, os dados se alteraram significativamente. Houve, na mesorregião do Sudoeste do Paraná, uma diminuição de 17% na quantidade de estabelecimentos agropecuários[5] comparados aos dados de 2006, ou seja, de 49.934 estabelecimentos chegou-se a 41.388, com uma área total de 1.445.268 hectares.[6] Ao mesmo tempo,

[5] Em Nota Técnica do Ipardes (2020), afirma-se que: "Estabelecimento agropecuário é toda unidade de produção dedicada, total ou parcialmente, a atividades agropecuárias, florestais e aquícolas, subordinada a uma única administração: a do produtor ou a do administrador. Independente de seu tamanho, de sua forma jurídica ou de sua localização em área urbana ou rural, tendo como objetivo a produção para subsistência e/ou para venda".

[6] Os dados referentes aos estabelecimentos agropecuários de todos os municípios do Sudoeste do Paraná, suas áreas e variações entre 2006 e 2017 podem ser acessados no seguinte endereço: https://www.unioeste.br/portal/arq/files/GEFHEMP/N%C3%BAmero_de_Estabelecimentos_rurais_em_1996_2006_e_2017_no_Sudoeste_do_Paran%C3%A1.pdf.

nesse mesmo período, houve um aumento significativo da média de extensão territorial desses estabelecimentos, passando de 27,81 hectares para 34,92.[7]

Depreende-se desses dados, embora com variações específicas diferenciadas de município para município que houve, em uma década, um processo de concentração no número de propriedades e aumento na concentração fundiária em média de 25,5%. Os dez locais em que houve a maior concentração média de terra no Sudoeste do Paraná entre os anos de 2006 a 2017 foram nos municípios de: Realeza (70%); Pérola d'Oeste (53%), Itapejara d'Oeste (49%), Santo Antônio do Sudoeste (48%), Salgado Filho (47%), Coronel Vivida (40%), Nova Prata do Iguaçu (39%), Pranchita (39%), Renascença (37%) e Sulina (36%).

Em 2017, os municípios que tinham a maior média propriedade/hectares são: Palmas com uma média de 215,70 ha por propriedade e Coronel Domingos Soares com uma média de 111,29 ha por propriedade. Ou seja, esses dois municípios, comparados com a maioria dos municípios do Sudoeste do Paraná, concentram as maiores propriedades/estabelecimentos agropecuários. Os municípios, por sua vez, que tem a menor média propriedades/hectares são Bela Vista da Caroba com uma média de 15,98 ha por propriedade e Planalto com uma média de 16,07 ha por propriedade. (IBGE, 2019; IPARDES, 2020).

Considerando a apresentação acima dos dados da perda de estudantes nas escolas estaduais do campo no Sudoeste do Paraná, nas médias de perda de ruralidade de seus municípios e também baseados nos índices de concentração de terra ocorrido no período analisado é possível inferir que: embora não se possa fazer uma relação direta entre os dados, uma vez que variam os períodos específicos em que os dados foram gerados, é importante destacar que esses dados expressam uma relação significativa entre os municípios que mais perderam estudantes nas escolas públicas do campo entre os anos de 2007 a 2019, os municípios que mais perderam territorialidade rural entre os anos de 2000-2010 e, em menor proporção, os municípios do Sudoeste do Paraná que mais concentraram terra entre os anos de 2006-2017, chega-se à seguinte conclusão: 7 dos 10 municípios que mais perderam estudantes no período analisado tiveram uma perda de ruralidade superior à média de 20,3% registrada no Sudoeste do Paraná entre 2000-2010. Ou seja, 70% dos municípios que mais perderam estudantes nas escolas públicas do campo tiveram ao mesmo tempo uma perda de ruralidade bem acima da média dos demais municípios do Sudoeste do Paraná. Além disso, entre os 10 municípios que mais concentraram terra, 40% também foram aqueles que mais perderam ruralidade. Os municípios de

[7] Os dados sobre a média de área em hectares (ha) por estabelecimentos agropecuários no Sudoeste do Paraná em todos os seus municípios entre 2006 e 2017, assim como o seu percentual de variação, podem ser acessados no seguinte endereço: https://www.unioeste.br/portal/arq/files/GEFHEMP/M%C3%A9dia_de_ha_dos_Estabelecimentos_Agropecu%C3%A1rios_Sudoeste_do_Paran%C3%A1.pdf.

Salgado Filho e de Pranchita se destacam nesse cenário por estarem entre os 10 municípios do Sudoeste do Paraná que mais perderam estudantes e ruralidade e mais concentraram terra.

Considerações finais

O que se pode inferir desse conjunto de dados apresentados é que ao longo destes últimos vinte anos no Sudoeste do Paraná houve um aumento geral da população. Entretanto, ao mesmo tempo, se constata, por um lado, uma diminuição significativa da população rural e, por outro, de um aumento da taxa de urbanidade, além de uma alteração significativa na média de extensão territorial dos estabelecimentos rurais e o aumento de 25,5% na concentração fundiária. E sobre os dados da Educação do Campo do Sudoeste do Paraná nas últimas duas décadas, como demonstrado acima, destacam-se a diminuição do número de estudantes em torno de 35% e o fechamento de dezenas de escolas municipais do campo.

Levando-se em conta os dados apresentados ao longo deste trabalho, de bom termo, não se pode estabelecer uma relação direta e apressada entre os dados fornecidos pelos Censos Demográficos e Agropecuários com os dados de diminuição do número de estudantes da territorialidade camponesa no Sudoeste do Paraná, uma vez que, por exemplo, os dados censitários de população urbana e rural ainda se referem ao Censo de 2010[8] e, por isso, estão desatualizados em relação aos dados da Educação do Campo que avançou uma década à frente.

Além disso, outro ponto a se destacar nessa relação possível entre os dados de ocupação do território no Sudoeste do Paraná com a Educação do Campo é que houve, sem dúvida, uma perda da taxa média de ruralidade em 20,3%, variando entre os municípios esses índices. Entretanto, não é possível identificar diretamente, em igualdade de percentuais, essa perda média da população rural nos municípios com a perda em percentuais dos estudantes matriculadas nas escolas públicas do campo, assim como nos casos de fechamento das escolas do campo.

Apesar dessas circunstâncias e limites que devem ser considerados, é possível identificar uma relação entre os dados da Educação do Campo com os dados da ocupação populacional em sua dimensão urbana/rural e também com o número de estabelecimentos agropecuários e suas respectivas áreas médias de extensão. É inegável que houve nas últimas duas décadas uma perda considerável da população rural no Sudoeste do Paraná e, ao mesmo tempo, houve um processo de concentração fundiária, considerando-se a média de hectares por propriedade. Esses elementos constituíram-se,

[8] Havia a previsão de realização de um novo censo em 2020, mas em virtude da pandemia da Covid-19 foi suspenso e adiado para 2021. Entretanto, novamente foi cancelado e/ou adiado, por falta de inclusão orçamentária para o ano corrente. A previsão é que seja realizado em 2022, mas não assegura que o seja.

nesse período, em indicadores do arrefecimento no número de estudantes das escolas públicas do campo e do fechamento de inúmeras escolas.

Por isso, considerando que nas últimas duas décadas houve uma diminuição significativa da população rural, diminuição do número de estabelecimentos rurais e um aumento na concentração fundiária na região Sudoeste do Paraná e, ao mesmo tempo, uma diminuição média de mais de 35% dos estudantes das escolas estaduais, o fechamento de mais de 45 escolas municipais e que esses fenômenos se deram numa temporalidade histórica muito próxima, torna-se inequívoca a afirmação de que a existência da Educação do Campo se relaciona à existência do campo, de seus sujeitos sociais, de sua terra e de seu trabalho. (VENDRAMINI, 2010). Ou seja, não há Educação do Campo sem campo e não há escolas do campo sem sujeitos sociais do campo.

Por isso, na medida em que há uma diminuição das populações camponesas e a consequente diminuição de estabelecimentos agropecuários com a consequente concentração média em hectares desses estabelecimentos, é possível afirmar que estes elementos se constituem em causas importantes do enfraquecimento e da diminuição das escolas e estudantes do campo. Certamente não é a única, uma vez que podem ser buscadas e analisadas inúmeras outras contradições, sobretudo sociais, culturais e até as variações nas taxas de natalidade (demográficas) e elas, certamente, se fazem presentes, mas, sem dúvida, que esses dados apresentados se constituem determinantes essenciais para o desvelamento da realidade do campo e de suas escolas e estudantes na região Sudoeste do Paraná nas últimas décadas.

Contraditoriamente, ao mesmo tempo em que se verifica um esvaziamento relativo do campo no Sudoeste do Paraná que fragiliza as perspectivas da Educação do Campo, ainda há uma grande parcela da população sudoestina, em torno de 30% da população geral, que habita a espacialidade rural, o que revela, ao mesmo tempo, inúmeras possibilidades de fortalecimento e de construção de políticas educacionais e de políticas agrícolas capazes de dar conta dessa importante parcela da população regional. Torna-se imperativo o acompanhamento no decorrer do próximo período dessa realidade tão diversa e contraditória do Sudoeste do Paraná, a fim de averiguar, analisar e, talvez confirmar ou não, mais a longo prazo, essas tendências enunciadas e delineadas até o presente momento.

Referências

BONAMIGO, Carlos Antônio; SILVA, Mariane Morandin; GUIMARÃES, Rosangela da Silva. Fechamento das escolas públicas do campo da região Sudoeste do Paraná: um panorama histórico. *In.* GHEDINI, Cecília Maria; BONAMIGO, Carlos Antônio. (orgs.). **Educação do campo**: pesquisas, estudos e práticas no Sudoeste do Paraná. Jundiaí: Paco Editorial, 2020. p. 197-225.

BONAMIGO, Carlos Antônio; BELLETINI, Karina. Levantamento das escolas públicas estaduais do campo na região Sudoeste do Paraná: NRE de Francisco Beltrão, Dois Vizinhos e Pato Branco. *In.* GHEDINI, Cecília Maria; BONAMIGO, Carlos Antônio. (orgs.). **Educação do campo**: pesquisas, estudos e práticas no Sudoeste do Paraná. Jundiaí: Paco Editorial, 2020. p. 227-244.

BONAMIGO, Carlos Antônio; CARDOSO, Daniele. Levantamento das escolas públicas municipais do campo na região Sudoeste do Paraná: NRE de Francisco Beltrão, Dois Vizinhos e Pato Branco. *In*. GHEDINI, Cecília Maria; BONAMIGO, Carlos Antônio. (orgs.). **Educação do campo**: pesquisas, estudos e práticas no Sudoeste do Paraná. Jundiaí: Paco Editorial, 2020. p. 245-262. Jundiaí: Paco Editorial, 2020.

CALLEGARI, Ricardo. ***"Gente não é boi de carro, pro carro de boi puxar"***: camponeses e a organização política no Sudoeste do Paraná (1964/1985). (Tese de Doutorado). Programa de Pós-Graduação em História, Universidade Estadual do Oeste do Paraná. 2020.

CARDOSO, Daniele; BONAMIGO, Carlos Antônio. Educação do Campo no Sudoeste do Paraná: escolas, docentes, estudantes, riscos de fechamento e renucleação intracampo. *In*. **Anais 6º EACITI**. Disponível em: https://midas.unioeste.br/sgev/eventos/eaicti2020/anais. Acesso em: 22 nov. 2020.

FLORES, Edson Luiz. Sudoeste do Paraná: Agricultura familiar ou capitalista? **Revista Faz Ciência**, v. 9. n. 9, Jan./Jul. 2007, p. 59-80.

IBGE. **Censo demográfico de 2000**. Disponível em: https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/administracao-publica-e-participacao-politica/9663-censo-demografico-2000.html?=&t=o-que-e. Acesso em: 20 jul. 2020.

IBGE. **Censo demográfico de 2010.** Disponível em: https://censo2010.ibge.gov.br/resultados.html. Acesso em: 20 jul. 2020.

IBGE. **Censo agropecuário de 2006.** Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/periodicos/51/agro_2006.pdf. Acesso em: 20 jul. 2020.

IBGE. **Censo agropecuário de 2017**. Disponível em: https://censos.ibge.gov.br/agro/2017. Acesso em: 20 jul. 2020.

IBGE. **Censo agropecuário de 2017**. Disponível em: https://censos.ibge.gov.br/agro/2017/2019. Atualização 2019. Acesso em: 20 jul. 2020

IBGE. **Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística.** Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/index.php/biblioteca-catalogo?view=detalhes&id=783. 2020. Acesso em: 30 jul. 2020.

IPARDES. **Perfil do Sudoeste Paranaense**. Disponível em: http://www.ipardes.gov.br/perfil_municipal/MontaPerfil.php?codlocal=707&btOk=ok. 2020. Acesso em: 20 jul. 2020.

VENDRAMINI, Célia Regina. A educação no campo na perspectiva do materialismo histórico-dialético. *In*. MOLINA, Mônica Castagna. (org.). **Educação do campo e pesquisa II***:* questões para reflexão. Brasília: MDA/MEC, 2010. p. 127-135.

A EDUCAÇÃO DO CAMPO NO SUDOESTE DO PARANÁ 2020-2021: MULTIANOS, MULTISSERIADAS E NOVOS FECHAMENTOS DE ESCOLAS

Daniele Cardoso[1]
Carlos Antônio Bonamigo[2]

Eixo Temático: Educação Popular, Educação do Campo e Movimentos Sociais

Resumo: Este texto objetiva atualizar os dados da Educação do Campo no Sudoeste do Paraná: as escolas, estudantes e riscos de fechamento das escolas estaduais do campo. Para isso, serão apresentados os dados de 2020 e 2021, comparados ao levantamento realizado em 2019 nos Núcleos Regionais de Educação de Francisco Beltrão, Dois Vizinhos e Pato Branco das escolas estaduais do campo. Pretende-se, ao mesmo tempo, caracterizar a política educacional implementadas nas escolas do campo no que se refere à situação do quadro de professores: Quadro Próprio do Magistério (QPM) e Processo Seletivo Simplificado (PSS), avaliando a rotatividade de professores presente nestas escolas e, sobretudo, avaliar como as escolas do campo são afetadas qualitativamente por essa rotatividade. Esta pesquisa orienta-se por uma abordagem bibliográfica em torno das políticas educacionais para educação do campo e pelo levantamento documental de dados quantitativos por meio de relatórios, dissertações, teses, banco de dados oficiais, Secretaria Estadual de Educação, Censo Escolar, documentos, plataformas *on line*, além de outros instrumentos que possibilitem a localização e a sistematização dos dados pretendidos pela pesquisa. A Educação do Campo, no decorrer de sua trajetória, vem conquistando espaço nos debates em âmbito político, com forte presença dos movimentos sociais na luta por educação para os povos do campo, compreendida como um direito desses sujeitos sociais. A partir dos dados coletados, será possível avaliar e compreender as potencialidades e os dilemas que se fazem presente na Educação do Campo e das políticas públicas a ela relacionadas, sobretudo na territorialidade do Sudoeste paranaense.

Palavras-chave: educação do campo; políticas educacionais; Sudoeste do Paraná.

Introdução

A Educação do Campo, construída num espaço de lutas dos movimentos sociais do campo, pode ser traduzida como uma concepção político pedagógica, voltada à ligação dos camponeses com a produção das condições de existência social, na relação com a terra e o meio, ou seja, nas comunidades onde vivem. É uma proposta abrangente que visa à formação dos sujeitos sociais do campo e também a valorização no que diz respeito ao espaço, tempo e modelo de currículo, que mobilize as atividades camponesas.

De modo geral, no Brasil, apesar de fazer parte de uma modalidade específica da Educação Básica há mais de uma década (BRASIL, 2010), ainda falta à Educação do Campo uma real efetivação de seus pressupostos. A falta de políticas educacionais voltadas para esse fim caracteriza a

[1] Graduanda em Pedagogia Unioeste de Francisco Beltrão. Bolsista ICV-Unioeste. E-mail: daniele.cardoso@unioeste.br.
[2] Doutor em Educação/UFRGS. Professor Adjunto Unioeste de Francisco Beltrão. E-mail: carlos.bonamigo@unioeste.br.

desvalorização do camponês, estabelecendo limitações oriundas da falta de políticas públicas para Educação do Campo, haja vista que, a constituição e consolidação do sistema escolar no Brasil pautam-se, historicamente, em um paradigma urbano.

Nesse sentido, esta pesquisa objetiva atualizar os dados da Educação do Campo no Sudoeste do Paraná: as escolas, estudantes e riscos de fechamento das escolas estaduais do campo. Para isso, serão apresentados os dados de 2020 e 2021, comparados ao levantamento realizado em 2019 nos Núcleos Regionais de Educação de Francisco Beltrão, Dois Vizinhos e Pato Branco das escolas estaduais do campo. Pretende-se, ao mesmo tempo, caracterizar a política educacional implementadas nas escolas do campo no que se refere à situação do quadro de professores: Quadro Próprio do Magistério (QPM) e Processo Seletivo Simplificado (PSS), avaliando a rotatividade de professores presente nestas escolas e, sobretudo, avaliar como as escolas do campo são afetadas qualitativamente por essa rotatividade.

Esta pesquisa orienta-se por uma abordagem bibliográfica em torno das políticas educacionais para educação do campo e pelo levantamento documental de dados quantitativos por meio de relatórios, dissertações, teses, banco de dados oficiais, Secretaria Estadual de Educação, Censo Escolar, documentos, plataformas *on line*, além de outros instrumentos que possibilitem a localização e a sistematização dos dados pretendidos pela pesquisa.

A Educação do Campo, no decorrer de sua trajetória histórica, vem conquistando espaço nos debates em âmbito político, com forte presença dos movimentos sociais na luta por educação para os povos do campo, compreendida como um direito desses sujeitos sociais. A partir dos dados coletados, será possível avaliar e compreender as potencialidades e os dilemas que se fazem presente na Educação do Campo e das políticas públicas a ela relacionadas, sobretudo na territorialidade do Sudoeste paranaense.

As políticas públicas em Educação do Campo: das conquistas aos retrocessos

Historicamente, os conceitos e/ou formas de organização da sociedade, Estado e suas estruturas de governabilidade, sofreram inúmeras transformações. Com a organização dos diversos setores sociais por meio de suas organizações sindicais, estudantis, populares e por diversas formas de luta e de enfrentamento ao poder constituído, inúmeros direitos, considerados fundamentais, além de muitos outros, foram elevados à categoria de pressupostos legais, aos quais devem ser promovidos e assegurados pelo Estado.

Entretanto, por mais que esses direitos estejam positivados no ordenamento jurídico brasileiro, muitos deles ainda permanecem existindo apenas formalmente. Nesse sentido, para que haja, de fato,

liberdade e igualdade entre as pessoas, direitos básicos como saúde, educação, trabalho, moradia, saneamento básico, além de muitos outros, cabe ao poder público desenvolver uma série de ações e atuar diretamente nessas diferentes áreas, por meio de políticas públicas para efetivar os direitos garantidos nas leis. (AZEVEDO, 1997).

De acordo com Souza (2006), as políticas públicas constituem em campo do conhecimento que busca, ao mesmo tempo, colocar o governo em ação e/ou analisar essa ação (variável independente) e, ao mesmo tempo, propor mudanças no rumo ou curso dessas ações e ou entender por que o como as ações tomaram certo rumo em lugar de outro (variável dependente). Em outras palavras, o processo de formulação de políticas públicas é aquele por meio do qual os governos traduzem seus propósitos em programas e ações, que produzirão resultados ou as mudanças desejadas no mundo real.

No Brasil, em relação ao contexto histórico das políticas educacionais, observa-se a combinação de avanços e retrocessos, desde a implementação de determinadas reformas educacionais elaboradas para atender necessidades de determinadas épocas que logo em seguida são abandonadas, de programas extemporâneos desconectados historicamente que se perdem pelo caminho, incapazes de permanecerem no tempo, seja pela falta de planejamento estratégico a longo prazo, ou pela própria insignificância de seus objetivos e metas. (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2011; DAVID, 2015).

Para se ter uma ideia desse descaso das políticas educacionais, num país com mais de quinhentos anos de colonização, teve de 2001 a 2010, a implementação do primeiro Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2001; DAVIES, 2009) e, vigorando atualmente, o segundo Plano de 2014 a 2024. Mas, pelos desdobramentos econômicos, políticos e culturais dos tempos atuais vigentes no país, provavelmente, ficará existindo historicamente apenas como Lei nº 13.005/2014! (BRASIL, 2014).

De forma geral, por isso, tem predominado, historicamente, a carência de políticas educacionais interessadas no desenvolvimento educacional do país e de sua população. O que se tem verificado é que a educação no Brasil foi concebia e implementada nos distintos períodos históricos da formação da sociedade brasileira a priorizar determinados setores das elites, ao invés de vincular-se aos interesses da maioria da população, desde a sua formação profissional, escolarização, socialização e produção do conhecimento científico. Desse modo, as políticas públicas educacionais historicamente existentes coadunam-se com as diferenças sociais e econômicas ao invés de tornarem-se mecanismos de inserção e/ou alteração nas/das relações sociais hegemônicas. (SOUZA, 2006; MOLINA, 2010; REIS, 2011; DAVID, 2015).

Dessa forma, quando se pensa a educação enquanto uma política pública, ou seja, como um dever do Estado e um direito da população, precisa se compreender que a realidade escolar e educacional do nosso país está diretamente ligada a forma como os governos adotam suas políticas e

na forma como vão se efetivas nas instituições escolares. Desse modo, a oferta de educação de qualidade para a população manifesta-se como resultado do tipo de opção política dos poderes instituídos historicamente. (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2011). Se essas são as características gerais da educação no Brasil, reforça-se ainda mais esse descaso e poucos investimentos ou prioridade no que se refere à modalidade da educação básica que é a Educação do Campo, assim considerada a partir da Resolução nº 4, de 13 de julho de 2010 (BRASIL, 2010).

Historicamente, as primeiras articulações de políticas específicas para a Educação do Campo, após muitas lutas travadas pelos movimentos sociais, começam a se institucionalizar com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional reconhecendo as particularidades da vida no campo e de cada região (BRASIL, 1996). Outro marco legal significativo foi a Resolução nº 1 do CNE/CEB de 2002 que tratou das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, fortalecendo a possibilidade de diferenciação das escolas públicas do campo (BRASIL, 2002). Muitos outros marcos legais fazem parte da Educação do Campo, mas talvez a mais importante foi a sua institucionalização levada a cabo pela Resolução nº 4 de 13 de julho de 2010, que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica e reconheceu em seus artigos 35º e 36º a Educação do Campo como modalidade da Educação Básica.

Apesar desses avanços nos marcos legais, de acordo com o Grupo Permanente de Trabalho de Educação do Campo-GPTE - instituído pelo Ministério da Educação em 03/06/2003, escreveu ainda em 2005:

> O Estado brasileiro omitiu-se: na formulação de diretrizes políticas e pedagógicas específicas que regulamentassem como a escola do campo deveria funcionar e se organizar; na dotação financeira que possibilitasse a institucionalização e a manutenção de uma escola com qualidade em todos os níveis de ensino; na implementação de uma política efetiva de formação inicial e continuada e de valorização da carreira docente no campo. (GPTE, 2005, p. 7).

De acordo com Arroyo (2007), o cenário precário de políticas públicas educacionais que pensem a educação do e no campo, está centrado na urbanidade, uma vez que:

> Há uma idealização da cidade como o espaço civilizatório por excelência, de convívio, sociabilidade e socialização, da expressão da dinâmica política, cultural e educativa. A essa idealização da cidade corresponde uma visão negativa do campo como lugar do atraso, do tradicionalismo cultural. Essas imagens que se complementam inspiram as políticas públicas, educativas e escolares e inspiram a maior parte dos textos legais. O paradigma urbano é a inspiração do direito à educação. A palavra *adaptação*, utilizada repetidas vezes nas políticas e nos ordenamentos legais, reflete que o campo é lembrado como o *outro lugar*, que são lembrados os povos do campo como os outros cidadãos, e que é lembrada a escola e os seus educadores (as) como a outra e os outros. (ARROYO, 2007, p. 158-159).

Soma-se a isso, o descaso nas demais esferas que envolvem os processos educativos, em especial na formação de educadores/as na falta de políticas de formação para os professores. Nesse sentido, as políticas de formação de educadores do campo não tiveram lugar de destaque na história da educação brasileira, o que acaba por acarretar a rotatividade em massa de professores e professoras nas escolas do campo, elevando o nível de precarização do ensino, assim como das condições de trabalho dos docentes nas escolas do campo, haja vista que, para atuar como docente em uma escola no/do campo é preciso o conhecimento das formas específicas de exercer o ofício de ensinar e de educar no campo. (ARROYO, 2007).

Percebe-se que na realidade das escolas públicas do campo, infelizmente, é marcada pelo pouco tempo de permanência dos professores nas comunidades escolares, o que faz com que boa parte deles não compreenda os elementos que constituem a identidade dos estudantes com os quais trabalham, assim como não permite com que os mesmos se reconheçam enquanto educadores e educadoras do campo. A realidade educacional está alheia à construção da identidade e de vinculo desse profissional com o campo e a comunidade camponesa. Em suma, o ser docente nas escolas do campo, na maioria das vezes, acaba por ser, uma penalização e não uma escolha.

Assim, segundo Andrade e Di Pierro:

> É raro que os professores habilitados, a maioria dos quais vivem nos centros urbanos, tenham as escolas rurais como primeira opção de trabalho, o que faz com que a docência nas escolas do campo seja atribuída a professores em início de carreira que, à primeira oportunidade, solicitam transferência para escolas urbanas. A distância das escolas e a sobrecarga de trabalho nas escolas rurais (às quais falta pessoal de apoio e onde predominam as classes multisseriadas) torna ainda menos atraentes os baixos salários pagos aos professores. (ANDRADE; DI PIERRO, s/d, p. 7-8).

Dada a diversidade do sistema produtivo e a particularidade dos saberes e culturas das comunidades camponesa, torna-se imperativa a luta por políticas públicas que não apenas lutem pela manutenção das escolas no campo, mas que, ao mesmo tempo, estejam preocupadas com a sua qualidade educacional. Torna-se imprescindível a manutenção de educadores no e para o campo, tendo em vista que o papel que o educador ocupa na comunidade camponesa é fundamental no fomento à cultura, na formação dos sujeitos e na organização político-social dessa comunidade. Além disso, há no campo há uma variedade de experiências com significados muito diferentes e faz-se necessário refletir sobre esses significados pois, o campo é, acima de tudo, um espaço de lutas e culturas singulares, rico e diverso. (ARROYO, 2004; 2007).

Escolas Estaduais do Campo no Sudoeste do Paraná: da diminuição do número de estudantes ao Multianos e novos fechamentos de escolas

Antes de apresentar os dados das escolas estaduais do campo dos anos de 2020 e 2021 e analisá-los em alguns de seus significados, é imperativo voltar um pouco a alguns dados anteriores, os quais contribuirão no entendimento da perspectiva histórica dessa modalidade de educação no Sudoeste do Paraná.

Em relação às escolas estaduais do campo,[3] em 2019, em números totais dos NRE de Francisco Beltrão, Dois Vizinhos e Pato Branco, havia 86 escolas, com 5.783 estudantes, 1.129 professores efetivos – regime QPM - e 749 contratados pelo Processo Seletivo Simplificado – PSS (BONAMIGO; BELLETINI, 2020). Se comparados aos dados levantados em 2007, igualmente havia 86 escolas estaduais do campo, entretanto, o número total de estudantes era de 8.919. (BONAMIGO; SILVA; GUIMARÃES, 2020). Depreende-se destes dados duas questões significativas que merecem ser analisadas de forma específica para, posteriormente, apresentar os dados contemporâneos das escolas estudais do campo nos Núcleos Regionais de Educação do Sudoeste paranaense.

A primeira diz respeito ao número de professores efetivos se comparados ao número dos professores contratados temporariamente pelo PSS, ou seja, estes são mais de 40% do total de docentes! Essa forma de organização das políticas públicas relacionadas à Educação do Campo no Estado do Paraná acarreta uma grande rotatividade de pessoal, uma vez que o profissional contratado pelo regime "PSS", e mesmo os concursados, são condicionados a um trabalho fragmentado, necessitando deslocar-se para mais de uma escola para completar a sua carga horária.

Além disso, essa rotatividade gera em todos os anos e em todas as escolas do campo a quebra de vínculos com a estratégia pedagógica da escola, com os seus pares, com os estudantes e com a comunidade. Uma vez que não se pode permanecer nela por um longo período, não cria raízes, o que muitas vezes provoca falta de interesse em embrenhar-se na singularidade da Modalidade de Educação do Campo que as escolas do campo estão inseridas. Além disso, não lhes resta tempo para conhecer a fundo a proposta pedagógica da escola, as suas características principias, os seus projetos, as suas ações com a comunidade, as suas finalidades educativas, como demonstrado nos estudos de Lino (2012).

A outra questão se refere à diminuição de mais de 35% no número de estudantes, ou seja, em um pouco mais de uma década perdeu-se 3.136 estudantes nas escolas estaduais do campo. Esse esvaziamento das escolas do campo ocorridas nesse período no Sudoeste do Paraná, mesmo que não

[3] Considera-se, este trabalho, escolas estaduais e municipais do campo aquelas escolas incluídas na modalidade de Educação Básica do Campo, conforme as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica, art. 35º e 36º. (BRASIL, 2010).

tenha ocorrido alteração no número de escolas, como ocorreu muito intensamente em períodos anteriores, como demonstram os estudos de Cattelan (2014), Schmitz (2015) e Nurmberg (2017), definem o encerramento de um período caracterizado pela permanência relativa do número de escolas e uma grande diminuição do número de estudantes.

Entretanto, com os levantamentos realizados em 2020 e 2021, como serão expostos em seguida, demonstram uma alteração significativa na dinâmica das escolas estaduais do campo nos Núcleos Regionais de Educação do Sudoeste do Paraná, marcadas agora por um novo ciclo de fechamentos de escolas e sua alteração na organização pedagógica e curricular com o advento do multianos a partir de 2020.

Em 2020, havia nos NRE de Francisco Beltrão, Dois Vizinhos e Pato Branco 84 escolas estaduais do campo, totalizando 5.666 estudantes, incluídos 205 estudantes na modalidade de Educação de Jovens e Adultos, conforme demonstram os dados do quadro abaixo. Analisando de forma específica os Núcleos Regionais de Educação da região Sudoeste do Paraná, em 2020, o NRE de Francisco Beltrão, com seus vinte municípios, tinha 42 escolas estaduais do campo, totalizando 2.043 estudantes, com 1.728 no Ensino Fundamental e 315 no Ensino Médio.[4]

Destaca-se desses dados, o município de Santo Antônio do Sudoeste, que tem o maior número de escolas entre todos os municípios do Núcleo, com 6 escolas seguido por Barracão, Capanema, Planalto e Santa Izabel do Oeste com 4 escolas. Os municípios com menor número de escolas são: Bom Jesus do Sul, Flor da Serra do Sul, Francisco Beltrão, Manfrinópolis, Marmeleiro e Salgado Filho com apenas uma escola estadual do campo.

Ao analisar o número total de estudantes de cada município, destaca-se com o maior número de estudantes o município de Capanema com 207, seguido de Planalto (203) e Santo Antônio do Sudoeste (201). No que diz respeito ao menor número total de estudantes podemos destacar Salgado Filho (18), Bom Jesus do Sul (27) e Pranchita (42). Contudo, se analisarmos o percentual de estudantes por escola, os dados se alteram de forma significativa. Com o maior número de estudantes tem-se Marmeleiro como 151, Francisco Beltrão com 126 e Enéas Marques com 85 estudantes. O município com menor índice de estudantes por escola é Salgado Filho, com apenas 18 estudantes, seguido de Pranchita com 21 e Barracão com 25.

Outro dado que merece destaque, ainda do ano de 2020, diz respeito ao número de estudantes matriculados no Ensino Médio comparado ao número de estudantes do Ensino Fundamental. De um total de 2.043 estudantes apenas 315 estão matriculados no Ensino Médio, ou seja, apenas 15% dos

[4] Os dados específicos e detalhados de 2020 dos municípios do NRE de Francisco Beltrão podem ser acessados em: https://www.unioeste.br/portal/arq/files/GEFHEMP/TABELA_DADOS_2007_2019_2020_2021_ESCOLAS_ESTADUAIS_DO_CAMPO_NRE_FB_PB_DV.pdf.

estudantes. Dos 20 municípios que compõe o NRE de Francisco Beltrão, apenas 6 deles tem estudantes no Ensino Médio: Enéas Marques com maior contingente, 69 estudantes, seguido de Realeza (55), Marmeleiro (54), Francisco Beltrão (51) e Capanema (45).

Em relação aos dados do Núcleo Regional de Educação de Pato Branco, em 2020, havia 27 escolas estaduais do campo, distribuídas em nove municípios. Este Núcleo se destaca dos demais Núcleos compreendidos nesta pesquisa quanto ao número significativo de estudantes, num total de 2.899.[5] De maneira geral, se analisarmos o número total de estudantes por escola temos em média 107 estudantes cada uma.

Os municípios com maior número de escolas estaduais do campo são Mangueirinha com 6 escolas, seguido de Chopinzinho com 5, São João com 4 e Clevelândia, Coronel Domingo Soares e Coronel Vivida com 3 escolas. Palmas e Pato Branco tem 2 escolas e com apenas uma escola aparece Itapejara D'Oeste.

Diferente do NRE de Francisco Beltrão, o NRE de Pato Branco possui estudantes matriculados no Ensino Médio em praticamente todos os municípios, totalizando 729 estudantes e 205 matriculado na modalidade de Educação de Jovens e Adultos – EJA, com 138 estudantes no município de Mangueirinha e com 67 no município de Pato Branco. Destaca-se destes municípios, Itapejara D'Oeste, com estudantes matriculados apenas no Ensino Fundamental.

No que diz respeito aos números de estudantes, o município com maior número total de estudantes é Mangueirinha com 1.262, destes 923 do Ensino Fundamental, 201 do Ensino Médio e 138 estudantes na modalidade de Educação de Jovens e Adultos. Em seguida, aparece Chopinzinho com 446 estudantes, Pato Branco com 274, seguido por Coronel Domingos Soares com 234, Coronel Vivida com 223 e Clevelândia com 85. Com menor no número de estudantes das escolas estudais do campo do NRE de Pato Branco tem-se Itapejara D'Oeste, com 48 estudantes. No que diz respeito ao percentual médio de alunos por escola com maior número tem-se Mangueirinha com 210 e Pato Branco com 137 estudantes cada uma.

Em relação aos dados do Núcleo Regional de Educação de Dois Vizinhos, constituído por cinco municípios, é o menor dos Núcleos em relação à quantidade de escolas e de estudantes, compreendendo, em 2020, 15 escolas estaduais do campo e com 724 estudantes matriculados.[6] O município de Salto do Lontra se destaca nesse NRE pelo número de escolas, no total são 6, seguido por Dois Vizinhos e São Jorge D'Oeste ambos com 3 escolas. Nova Esperança do Sudoeste possui

[5] Os dados específicos e detalhados de 2020 dos municípios do NRE de Pato Branco podem ser acessados em: https://www.unioeste.br/portal/arq/files/GEFHEMP/TABELA_DADOS_2007_2019_2020_2021_ESCOLAS_ESTADUAIS_DO_CAMPO_NRE_FB_PB_DV.pdf.

[6] Os dados específicos e detalhados de 2020 dos municípios do NRE de Dois Vizinhos podem ser acessados em: https://www.unioeste.br/portal/arq/files/GEFHEMP/TABELA_DADOS_2007_2019_2020_2021_ESCOLAS_ESTADUAIS_DO_CAMPO_NRE_FB_PB_DV.pdf.

duas escolas e Nova Prata do Iguaçu uma escola estadual do campo. No que diz respeitos aos números totais de estudantes, o NRE possui 724 estudantes, onde 373 destes no município de Dois Vizinhos, divididos em Ensino Fundamental (227) estudantes e Ensino Médio (146) estudantes, 129 em Salto do Lontra, 82 em Nova Esperança do Sudoeste, seguidos pelos municípios de menor número de estudantes São Jorge D'Oeste (77) e Nova Prata do Iguaçu (63).

Ao analisar a média de alunos por escola dos números totais, os números chamam atenção, pois, em média, tem-se 48 estudantes por escola. De forma mais específica analisando os municípios pode-se perceber que Dois Vizinhos e Nova Prata do Iguaçu são os municípios com percentuais mais altos, 124 e 63 respectivamente, alunos por escola. Já Nova Esperança do Sudoeste possui 41 estudantes por escola, enquanto que Salto do Lontra e São Jorge D'Oeste essa média se torna bastante preocupante, 21 e 25 estudantes por escola, respectivamente.

O que dizem esses números sobre a realidade das escolas estaduais do campo do Sudoeste do Paraná? Quais alterações ocorreram? Inicialmente, é preciso considerar que entre os anos 2007 a 2019, houve o fechamento de duas escolas estaduais do campo no Sudoeste do Paraná e a abertura, no mesmo período, de duas novas escolas. Entretanto, apesar do número de escolas estudais permanecerem estáveis nesse longo período, houve, ao mesmo tempo, uma diminuição de mais de 35% no número total de estudantes. (BONAMIGO; SILVA; GUIRMARÃES, 2020).

Em 2020, essa realidade de permanência relativa do número das escolas estaduais do campo começa a mudar significativamente, uma vez que houve o fechamento de duas escolas estaduais do campo no NRE de Francisco Beltrão e a implementação de uma nova política educacional do Estado do Paraná, qual seja, a instituição das escolas multianos. Essa modalidade de organização pedagógica e curricular das escolas estaduais do campo foram efetivadas nas escolas que tinham menos de 30 estudantes no início do ano letivo de 2020. Em 2021, em todo o Estado do Paraná, há 65 escolas estaduais do campo no formato de multianos, distribuídos em 18 Núcleos Regionais de Educação.

No Sudoeste do Paraná, em 2020, havia 20 escolas estaduais no sistema de multianos, com 11 escolas no NRE de Francisco Beltrão, 6 escolas no NRE de Dois Vizinhos e 3 escolas no NRE de Pato Branco, totalizando ao todo 383 estudantes, distribuídos em 38 turmas, em 11 municípios do Sudoeste do Paraná (PARANÁ, 2020).[7]

O que significa esta forma de organização denominada multianos? O multianos, teoricamente, trata-se de uma nova forma de organização curricular e pedagógica. Não se trata do sistema multisseriado. Os conteúdos são trabalhados de forma circular, alternando esses conteúdos em

[7] Os dados específicos e detalhados das escolas estaduais de multianos em 2020 nos NRE de Francisco Beltrão, Pato Branco e Dois Vizinhos podem ser acessados em: https://www.unioeste.br/portal/arq/files/GEFHEMP/TABELA_MULTIANOS_2020_2021_ESCOLAS_ESTADUAIS_DO_CAMPO_NRE_FB_PB_DV.pdf

diferentes anos, conforme os estudos de Ritter (2020). Entretanto, para efetivar satisfatoriamente essa nova possibilidade de organização das escolas do campo são exigidas inúmeras alterações em suas práticas pedagógicas, o que exige um processo consequente de formação docente e organização administrativa específica. Porém, em 2020, não houve um processo formativo para os professores que atuam nestas escolas capaz de dar conta de todas essas complexas demandas, somadas ainda ao contexto das consequências imprevisíveis da Covid-19 na educação em geral e nas escolas do campo de forma particular.

Novos fechamentos de Escolas Estaduais do Campo no Sudoeste do Paraná de 2020 para 2021

A escassez de políticas públicas, que pensem a Educação do Campo para o campo tem levado ao enfraquecimento do atendimento de uma educação de qualidade aos povos/estudantes da espacialidade rural. Predomina em relação ao campo, uma política pública atrelada ao atual modelo agrícola hegemônico capitaneado pelo agronegócio, priorizando os interesses e estratégias do capital agrícola e financeiro, e, por isso, profundamente excludentes aos direitos básicos da população.

Os dados apresentados a seguir, expressam a realidade vivida, pelas comunidades camponesas, constatam o fechamento de escolas e a retirada de direitos e garantias educacionais, furtando o direito à participação do corpo social, através de suas organizações e movimentos sociais, no debate e na gestão das políticas públicas educacionais.

Em 2021, os dados compilados e atualizados em relação às escolas estaduais do campo e o número de estudantes, de forma geral, caracteriza-se pelo aumento do número de escolas fechadas e também pela continuidade de diminuição média do número de estudantes. Em 2021, foram fechadas 4 escolas estaduais do campo: duas no NRE de Francisco Beltrão: a Escola Estadual do Campo Teotônio Vilela, em Barracão e a Escola Estadual do Campo São Pedro, em Santa Izabel do Oeste; e duas no NRE de Dois Vizinhos: as Escolas Estaduais do Campo José Luiz Pedroso e Nosso Senhor do Bonfim, em Salto do Lontra. Houve também uma diminuição geral de 108 estudantes entre os NRE de Francisco Beltrão, Pato Branco e Dois Vizinhos.

Se compararmos o número total de estudantes de 2020 para 2021, a diminuição do número de estudantes deu-se em maior número no Ensino Fundamental e um aumento de 151 matrículas no Ensino Médio. No NRE de Dois Vizinhos houve diminuição tanto no número de estudantes no Ensino Fundamental quanto no Ensino Médio. Houve também uma diminuição 14 de estudantes também na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA). Em síntese, de modo geral, a atualização dos dados dos NREs que compõe a região Sudoeste do Paraná, permite afirmar, em geral, que houve novos fechamentos de escolas estaduais do campo e a continuidade da diminuição de estudantes matriculados.

Passamos, em seguida, a analisar, de forma específica, a realidade dos dados compilados de cada Núcleo Regional de Educação. Em relação aos dados do NRE de Francisco Beltrão, percebe-se que a dinâmica geral do Sudoeste do Paraná, manifesta-se de forma específica neste Núcleo, uma vez que desde 2007 ocorre diminuição significativa no número de estudantes matriculados, sobretudo no Ensino Fundamental.[8]

De 2020 para 2021, o NRE de Francisco Beltrão apresentou a diminuição de 55 estudantes em números totais. No Ensino Fundamental a atualização dos dados apresenta uma redução de 75 estudantes. Em contrapartida, o Ensino Médio houve um aumento de 20 estudantes. Destaca-se neste Núcleo, o município de Marmeleiro com a diminuição de 36 estudantes no Ensino Fundamental, seguido por Santo Antônio do Sudoeste (17) e Ampére (12). Os municípios que apresentaram aumento no número de estudantes nesta etapa da educação foram, Bom Jesus do Sul (7), Capanema (5), Santa Izabel do Oeste (2) e Salgado Filho (2).

No que se infere ao número de estudantes matriculados no Ensino Médio, Francisco Beltrão e Marmeleiro foram os municípios que apresentaram maior índice de redução de estudantes, ambos com seis, seguido de Realeza com menos um estudante. O município de Enéas Marques se destaca pelo aumento de estudantes matriculados nesta etapa no total com 17, seguido por Capanema com 11.

Como já destacado acima, outro dado que se destaca no levantamento realizado com os dados de 2021 é o fechamento de 4 escolas estaduais do campo, duas no NRE de Dois Vizinhos e duas no NRE de Francisco Beltrão. Neste último núcleo, houve uma diminuição de mais de 140 estudantes nos últimos dois anos, o que indica uma perspectiva nada positiva em relação à permanência de muitas escolas do campo, com uma diminuição acentuada de matrículas. Assim como os anos anteriores, o município de Santo Antônio do Sudoeste é o município com maior número de escolas estaduais do campo, num total de 6 escolas, seguido por Capanema e Planalto com 4 escolas. Ampére, Barracão, Santa Izabel do Oeste e Verê possuem 3 escolas estaduais do campo. Enéas Marques, Pérola do Oeste Pranchita, possuem 2 escolas cada, seguidos por Bom Jesus do Sul, Flor da Serra do Sul, Francisco Beltrão, Manfrinópolis, Marmeleiro e Salgado Filho com apenas uma escola estadual do campo.

Em continuidade à apresentação dos dados das escolas estaduais do campo, em 2021, havia no Núcleo Regional de Educação de Pato Branco 27 escolas estaduais do campo, distribuídas em nove municípios. O NRE de Pato Branco, assim como nos anos anteriores, continua sendo o Núcleo com o maior número de estudantes, totalizando em 2021, um total de 2.881.[9] Não houve alteração

[8] Os dados específicos e detalhados de 2021 dos municípios do NRE de Francisco Beltrão podem ser acessados em: https://www.unioeste.br/portal/arq/files/GEFHEMP/TABELA_DADOS_2007_2019_2020_2021_ESCOLAS_ESTADUAIS_DO_CAMPO_NRE_FB_PB_DV.pdf.

[9] Os dados específicos e detalhados de 2021 dos municípios do NRE de Pato Branco podem ser acessados em: https://www.unioeste.br/portal/arq/files/GEFHEMP/TABELA_DADOS_2007_2019_2020_2021_ESCOLAS_ESTADUAIS_DO_CAMPO_NRE_FB_PB_DV.pdf.

significativa em relação ao número de estudantes em relação ao ano anterior, foram 18 matrículas a menos. De maneira geral, se analisarmos o número total de estudantes por escola tem-se em média 106 estudantes por escola.

Os municípios com maior número de escolas estaduais do campo são: Mangueirinha com 6 escolas, seguido de Chopinzinho com 5, São João com 4 e Clevelândia, Coronel Domingo Soares e Coronel Vivida com 3 escolas. Palmas e Pato Branco tem 2 escolas e com apenas uma escola aparece Itapejara D'Oeste.

Diferente do NRE de Francisco Beltrão, o NRE de Pato Branco possui estudantes matriculados no Ensino Médio em praticamente todos os municípios, totalizando 871 estudantes e 191 matriculados na modalidade de Educação de Jovens e Adultos – EJA, estes distribuídos 123 estudantes no município de Mangueirinha e com 68 no município de Pato Branco. Em Itapejara D'Oeste, os 38 estudantes matriculados são todos do Ensino Fundamental.

No que diz respeito aos números de estudantes, o município com maior número total de estudantes é Mangueirinha com 1.281, destes 851 do Ensino Fundamental, 307 do Ensino Médio e 123 estudantes na modalidade de Educação de Jovens e Adultos. Em seguida aparece Chopinzinho com 409 estudantes, Pato Branco com 265, seguido por Coronel Domingos Soares com 251, Coronel Vivida com 235 e Clevelândia com 81. No que diz respeito ao percentual médio de alunos por escola com maior número temos Mangueirinha com 213 e Pato Branco com 132 estudantes cada uma.

No que se infere dos dados compilados referentes ao NRE Dois Vizinhos, em 2021, havia 13 escolas estaduais do campo e 689 estudantes matriculados.[10] Diferente da realidade dos NRE de Francisco Beltrão e Pato Branco, de aumento de estudantes no Ensino Médio, em 2021, houve uma diminuição no número de estudantes no Ensino Fundamental, assim como no Ensino Médio, diminuição esta que vem sendo presenciada desde 2019 quando houve a redução de 43 estudantes e nesta atualização 35, totalizando nos últimos anos uma redução de 78 estudantes. Como afirmado acima, neste Núcleo, em 2021, houve o fechamento de duas escolas estaduais do campo.

Os municípios com maior redução no número de estudantes são: Dois Vizinhos com 15 estudantes do Ensino Fundamental e 11 do Ensino Médio, seguido de Nova Prata do Iguaçu com 12, Nova Esperança do Sudoeste 10 e Salto do Lontra com 9. Apenas um município teve um aumento pequeno no número de estudantes, São Jorge D'Oeste 2 estudantes. Nesse sentido, o número de estudantes por escola no NRE de Dois Vizinhos é em média, 53 estudantes por escola. Dois Vizinhos

[10] Os dados específicos e detalhados de 2021 dos municípios do NRE de Dois Vizinhos podem ser acessados em: https://www.unioeste.br/portal/arq/files/GEFHEMP/TABELA_DADOS_2007_2019_2020_2021_ESCOLAS_ESTADUAIS_DO_CAMPO_NRE_FB_PB_DV.pdf.

é o município com maior média de aluno por escola, 155 estudantes, seguido por Nova Prata do Iguaçu com 51 e Nova Esperança do Sudoeste com 46.

Os municípios com menor média no número de estudantes por escola, são: São Jorge D'Oeste com média de 26 estudantes por escola e Salto do Lontra 30 estudantes. O município de Salto do Lontra, apesar do fechamento de duas de suas escolas, mantém-se como o município com o maior número de escolas estaduais do campo, com 4 escolas, seguido por Dois Vizinhos e São Jorge D'Oeste com 3 escolas estaduais do campo, Nova Esperança do Sudoeste com 2 escolas e Nova Prata do Iguaçu com apenas uma escola e também com o menor número de estudantes matriculados, com um total de 51.

Em relação aos dados das escolas multianos, implementadas a partir de 2020, destaque-se, conforme os dados de 2021,[11] houve o fechamento de 4 escolas, ou seja, todas as escolas fechadas na região Sudoeste do Paraná em 2021 eram escolas multianos em 2020! De um total de escolas de 20 escolas multianos existentes em 2020, passou-se em 2021 para apenas 16 e ainda houve uma diminuição de 23 matrículas.

Quando implementada, em 2020, a proposta da política do multianos, os discursos das autoridades envolvidas no processo afirmavam que esta seria uma solução para a manutenção das escolas estaduais do campo com reduzido número de estudantes. Entretanto, passados um período bastante breve, é possível perceber que os discursos dos anos anteriores não passaram de palavras vazias, ou, "palavras ocas", segundo Paulo Freire (2001), uma vez que não se efetivou a manutenção dessas escolas. Sem dúvida que estes dados expressam a fragilidade desta política pública do multianos como estratégia de manutenção das escolas do campo. O que se verifica, infelizmente, é que o multianos está se tornando a ante-sala do fechamento das escolas estaduais do campo, com todas as consequências para as comunidades, municípios e, sobretudo, para os jovens estudantes do campo.

Considerações finais

A atualização dos dados entre os anos de 2020 e 2021, considerando o contexto das últimas duas décadas, sobretudo nos levantamentos realizados em 2007 e 2019, permitem a análise de alguns aspectos. De forma geral, de 2000/2007 a 2019, houve uma permanência no número de escolas estaduais do campo no Sudoeste do Paraná, conforme os dados apresentados ao longo deste trabalho. Entretanto, no mesmo período, houve uma diminuição em torno de 40% no número de matrículas

[11] Os dados específicos e detalhados das escolas estaduais de multianos em 2021 nos NRE de Francisco Beltrão, Pato Branco e Dois Vizinhos podem ser acessados em: https://www.unioeste.br/portal/arq/files/GEFHEMP/TABELA_MULTIANOS_2020_2021_ESCOLAS_ESTADUAIS_DO_CAMPO_NRE_FB_PB_DV.pdf

nestas escolas. Esse período de manutenção relativa no número de escolas, combinada com a redução do número de estudantes, cessa em 2019. Ou seja, a partir de 2020, inicia-se um novo processo na Educação do Campo e em suas escolas no Sudoeste do Paraná. Se apesar da diminuição significativa no número de estudantes nas duas últimas décadas não implicou em fechamento massivo de escolas públicas do campo, como verificado em décadas anteriores, esse novo momento dos últimos dois anos indicam uma alteração significativa neste cenário.

A partir de 2020, iniciou-se a implementação do sistema de multianos, com todas as suas implicações curriculares e pedagógicas, como analisado nas páginas anteriores deste trabalho, em 20 escolas estaduais do campo no Sudoeste do Paraná. Em 2021, foram fechadas 4 delas, o que significa 20% do total, isso em apenas um ano decorrido. Nesse mesmo período, tem-se mantido o número relativo de estudantes matriculados nas escolas estaduais.

A continuidade da pesquisa possibilitará avaliar com dados mais específicos, no decorrer dos próximos anos, estes aspectos realçados sobre as escolas públicas do campo no Sudoeste do Paraná, especialmente, em torno de sua continuidade/permanência e as dificuldades de organização curricular e pedagógica incitadas pelas novas formas de existência dessas escolas. A luta por uma educação de qualidade aos povos do campo, sem dúvida passa pela exigência de políticas públicas educacionais que fortaleçam as escolas do campo, incentivem a permanência das populações do campo em seu território e lhes garanta condições de realização do seu trabalho e de seus estudos.

Referências

ANDRADE, Danilo. Políticas Públicas: o que são e para que servem? Disponível em: https://www.politize.com.br/politicas-publicas/2016. Acesso em: 28 jun. 2021.

ANDRADE, Márcia Regina; DI PIERRO, Maria Clara. **O Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária em perspectiva***:* dados básicos para uma avaliação. [s/d]. Disponível em: http://www.observatoriodaeducacao.org.br/ebulicao/ebul06/Faisca_4.1.pdf. Acesso em: 25 jun. 2021.

ARROYO, Miguel Gonzalez. A educação básica e o movimento social do campo. *In*. ARROYO, Miguel Gonzalez; CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Mônica Castagna. (orgs.) **Por uma educação do campo**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004. p. 65-86.

ARROYO, Miguel Gonzalez. Políticas de formação de educadores(as) do campo. **Caderno CEDES**, Campinas, vol.27, n.72, mai/ago 2007.

AZEVEDO, Janete Maria Lins de. **A educação como política pública**. Campinas: Autores Associados, 1997.

BONAMIGO, Carlos Antônio; SILVA, Mariane Morandin; GUIMARÃES, Rosangela da Silva. Fechamento das escolas públicas do campo da região Sudoeste do Paraná: um panorama histórico. *In.*

GHEDINI, Cecília Maria; BONAMIGO, Carlos Antônio. (orgs.). **Educação do campo**: pesquisas, estudos e práticas no Sudoeste do Paraná. Jundiaí: Paco Editorial, 2020. p. 197-225.

BONAMIGO, Carlos Antônio; BELLETINI, Karina. Levantamento das escolas públicas estaduais do campo na região Sudoeste do Paraná: NRE de Francisco Beltrão, Dois Vizinhos e Pato Branco. *In.* GHEDINI, Cecília Maria; BONAMIGO, Carlos Antônio. (orgs.). **Educação do campo**: pesquisas, estudos e práticas no Sudoeste do Paraná. Jundiaí: Paco Editorial, 2020. p. 227-244.

BRASIL. **LEI nº 10.172, DE 9 DE JANEIRO DE 2001**. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm. Acesso em: 25 jun. 2021.

BRASIL. **Resolução nº 01, 03 de abril de 2002**. Institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Brasília: MEC/CNE, 2002. Disponível em: http://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/mn_resolucao_%201_de_3_de_abril_de_2002.pdf. Acesso em: 31 mai. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação – Grupo Permanente de Trabalho de Educação do Campo. Referência para uma política nacional de Educação do Campo. Caderno de subsídios, Brasília, DF, 2005.

BRASIL. **Resolução n. 4, de 13 de julho de 2010**. Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Brasília: MEC/CNE, 2010. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_10.pdf. Acesso em: 31 mai. 2021.

CATTELAN, Carla. **Educação rural no município de Francisco Beltrão entre 1948 a 1981:** a escola multisseriada. 2014. 248f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Francisco Beltrão.

DAVID, Célia Maria. Política educacional brasileira e sua dimensão social: verso e reverso. In: DAVID, Célia Maria *et al***.** (orgs.). **Desafios contemporâneos da educação** [online]. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2015. Desafios contemporâneos collection, p. 108-137. Disponível em: http://books.scielo.org. Acesso em: 25 jun. 2021.

DAVIES, Nicholas. **Plano Nacional de Educação:** Muito discurso, nenhum recurso. Disponível em: http://www.redefinanciamento.ufpr.br/antigo/nic8.htm. Acesso em: 25 jun. 2021.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de** ler: em três artigos que se completam. 41. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

LINO, Allan Vieira. Políticas públicas e a precarização da educação pelo contrato PSS no Paraná. **Revista Eletrônica***:* LENPES-PIBID de Ciências Sociais – UEL 2, 1-24, 2012.

MOLINA, Mônica Castagna. Desafios teóricos e práticos na execução das políticas públicas de Educação do Campo. *In*. MUNARIN, Antônio et al. (orgs.). **Educação do campo:** reflexões e perspectivas. Florianópolis: Insular, 2010. p. 103-121.

NURMBERG, Maricélia Aparecida. **História da educação do município de Enéas Marques:** 1960 a 1992: das escolas rurais à nuclearização. 2017. 266f. Dissertação (Dissertação em Educação) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Francisco Beltrão.

PARANÁ. **Consulta Escolas**. Disponível em: http:/consultaescolas.pr.gov.br. Acesso em: 08 jul. 2020.

PARANÁ. **Consulta Escolas**. Disponível em: http:/consultaescolas.pr.gov.br. Acesso em: 28 mar. 2021.

REIS, Neila da Silva. Políticas educacionais do campo: percurso preliminar. **Revista HISTEDBR On line**, Campinas, número especial, p. 124-148, out. 2011.

RITTER, Jante. Multianos no estado do Paraná: entraves e possibilidades. *In*. GHEDINI, Cecília Maria; BONAMIGO, Carlos Antônio. (orgs.). **Educação do campo**: pesquisas, estudos e práticas no Sudoeste do Paraná. Jundiaí: Paco Editorial, 2020. p. 295-310.

SCHMITZ, Micheli Tassiana. **Análise histórica do fechamento das escolas localizadas no campo nos municípios que compõem o Núcleo Regional de Educação de Dois Vizinhos**: o caso das escolas da Comunidade Canoas município de Cruzeiro do Iguaçu - 1980-2014. 193f. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Francisco Beltrão.

SHIROMA, Eneida Oto; MORAES, Maria Célia Marcondes de; EVANGELISTA, Olinda. **Política educacional**. 4. ed. 1ª. reimp. Rio de Janeiro: Lamparina, 2011.

SOUZA, Celina. Políticas Públicas: uma revisão da literatura. **Sociologias**, Porto Alegre, ano 8, nº 16, jul/dez 2006, p. 20-45.

A EDUCAÇÃO DO CAMPO E A AGROECOLOGIA: AS MEDIAÇÕES A PARTIR DE UM "ROTEIRO DIDÁTICO EM AGROECOLOGIA"

Eloisa Thais da Cunha[1]
Emanuela dos Santos[2]
Carlos Antônio Bonamigo[3]

Eixo Temático: Educação Popular, Educação do Campo e Movimentos Sociais

Resumo: Este texto objetiva analisar as mediações entre a Educação do Campo, suas escolas e a agroecologia, a partir da proposição de um "Roteiro Didático em Agroecologia". Para tal pretensão, foi realizada uma breve revisão bibliográfica sobre a temática, assim como foi construída uma abordagem teórica sobre as interlocuções entre a Educação do Campo, suas escolas e a agroecologia. Posteriormente, foi construída uma proposta de roteiro didático em agroecologia para ser disponibilizado às escolas do campo que pretendem aderir a implementação em seu currículo por meio de seu planejamento pedagógico curricular. Na continuidade da pesquisa, serão elaborados doze Roteiros Didáticos em Agroecologia contemplando um Roteiro para cada trimestre, na disciplina de Ciências de cada Ano do Ensino Fundamental II, levando-se em conta o Currículo da Rede Estadual Paranaense. Pretende-se demonstrar que se pode incluir conteúdos, conceitos e atividades agroecológicas nas escolas do campo, a partir da proposição do roteiro didático exposto aqui como sugestão de viabilização de atividades pedagógicas vinculadas à realidade das escolas do campo.

Palavras-chave: Educação do Campo; escolas do campo; currículo; agroecologia.

Introdução

Este texto objetiva analisar as mediações entre a Educação do Campo, suas escolas e a agroecologia, a partir da proposição de um "Roteiro Didático em Agroecologia". Para tal pretensão, foi realizada uma breve revisão bibliográfica sobre a temática, assim como foi construída uma abordagem teórica sobre as interlocuções entre a Educação do Campo, suas escolas e a agroecologia. Posteriormente, foi construída uma proposta de roteiro didático em agroecologia para ser disponibilizado às escolas do campo que pretendem aderir a implementação em seu currículo por meio de seu planejamento pedagógico curricular.

[1] Graduanda em Pedagogia Unioeste de Francisco Beltrão. Bolsista ICV-Unioeste, com o seguinte projeto: Educação do Campo e Agroecologia: as mediações a partir do Currículo da Rede Estadual Paranaense (CREP) – 6º e 7º Anos do Ensino Fundamental. Vigência: 01/02/2021 a 31/01/2022. E-mail: eloisa.cunha@unioeste.br.
[2] Graduanda em Pedagogia Unioeste de Francisco Beltrão. Bolsista ICV-Unioeste, com o seguinte projeto: Educação do Campo e Agroecologia: as mediações a partir do Currículo da Rede Estadual Paranaense (CREP) – 8º e 9º Anos do Ensino Fundamental. Vigência: 01/02/2021 a 31/01/2022. E-mail: emanuela.santos1@unioeste.br.
[3] Doutor em Educação/UFRGS. Professor Adjunto Unioeste de Francisco Beltrão. E-mail: carlos.bonamigo@unioeste.br.

A metodologia utilizada nesta pesquisa contemplou uma breve revisão bibliográfica sobre as relações entre Educação do Campo e a agroecologia, complementada com uma abordagem teórica sobre os fundamentos das interações entre as escolas do campo e os conteúdos, conceitos e práticas de agroecologia. Por fim, com base em referências existentes, foi construída uma proposição de um modelo de "Roteiro Didático em Agroecologia", considerando o Currículo da Rede Estadual Paranaense - CREP e a inclusão de determinados conteúdos, conceitos e práticas de agroecologia para ser trabalhado nas escolas do campo. Pretende-se demonstrar que se pode incluir conteúdos, conceitos e práticas agroecológicas nas escolas do campo, a partir da proposição do roteiro didático exposto aqui como sugestão de viabilização de atividades pedagógicas vinculadas à realidade das escolas do campo.

As difíceis relações entre Educação do Campo e suas escolas e a agroecologia: uma breve revisão

É possível encontrar na história recente da educação brasileira bibliografias e/ou material didático ou paradidático que inclua o ensino de conteúdos relacionados à agroecologia nas escolas do campo? As autoras Aline Locatelli e Karine de Freitas dos Santos (2017) em seu trabalho: **"**Uma análise do enfoque da agroecologia no ensino de Ciências/Química" buscaram responder a essa pergunta. As autoras analisaram a produção científica na forma de trabalhos em eventos, artigos em periódicos e trabalho de conclusão de curso relacionando ao emprego do uso da agroecologia no ensino de Química e Ciência entre os anos de 2004 e 2016 em Passo Fundo - RS. O trabalho foi subdividido três categorias de análises sendo elas: pesquisa exploratória (49%), propostas didáticas (33%) e outros (18%). O resultado da pesquisa de Locatelli e Santos (2017) mostrou pouca quantidade de trabalhos realizados voltados para o campo agroecológico existentes entre as duas disciplinas mencionadas. As autoras, apesar dos parcos resultados que chegaram em sua pesquisa, salientam a importância do estudo não somente para a educação do campo, mas, na aplicação da agroecologia como um recurso didático sustentável para ser utilizado a mediação do estudo da Química.

Gislaine Cristina Pavini, Joviro Adalberto Junior e Maria Lucia Ribeiro (2018) apresentam em seu trabalho: "Agroecologia na Educação do Campo: Possibilidades de Construção Entre Homem e Natureza" as possibilidades de desenvolver atividades de base agroecológica na Escola do Campo. Os autores partem do pressuposto que a Escola do Campo tem como um de seus princípios a relação com o meio ambiente e a agroecologia e contribui para uma nova visão de agroecossistemas que podem ser desenvolvidos na escola em seus processos educativos. A pesquisa desses autores fez uma revisão bibliográfica de algumas atividades envolvendo diretores, professores e alunos da escola do campo situada em Araraquara – SP e, segundo eles, a partir dos relatos colhidos, se pode observar contribuições na construção de agroecossistemas feitas a longo prazo na educação do campo desse

município. As experiências analisadas iniciaram com reuniões com os representantes da secretaria municipal da educação incentivando a implementação de pomares e hortas na escola. A partir da proposta e dos projetos implementados, verificou-se que há uma necessidade de estender esforços de ação agroecológica não somente nos espaços de educação não formal - na forma de projetos exteriores ao currículo escolar, mas sim, na educação formal, fazendo parte do planejamento curricular das escolas.

Outro trabalho que merece destaque é de Juliana Franco de Melo e Lívia de Rezende Cardoso (2011): "Pensar o Ensino de Ciências e o Campo a partir da Agroecologia: Uma Experiência com Alunos do Sertão Sergipano". As autoras buscaram desenvolver conceitos e ferramentas agroecológicos que auxiliassem nas reflexões das práticas cotidianas dos alunos do campo, observando como os princípios da agroecologia se relacionam com as experiências e os saberes dos estudantes. Essa pesquisa aconteceu em uma escola do campo em Poço Redondo alto sertão - SE com os alunos da 6ª série do ensino fundamental, sendo que, durante os encontros do projeto foram desenvolvidas práticas agroecológicas e jogos educativos com o intuito de trazer questões que se relacionam com o ensino das ciências nas escolas do campo. De acordo com Melo e Cardoso (2011), observou-se que a agroecologia é e deve ser utilizada como uma importante ferramenta para o ensino das ciências.

Os autores Anderson Colares Soares, Jean Dalmo de Oliveira Marques, Lucilene da Silva Paes e Rosa Marins Azevedo (2017), por sua vez, em seu trabalho: "Conhecimentos Agroecológicos Aplicados ao Ensino de Ciências Naturais" propuseram a caracterização de algumas estratégias didáticas a partir dos conhecimentos agroecológicos para o ensino de ciências de forma que facilitasse e contextualizasse a prática em sala de aula para os alunos. Essa pesquisa foi realizada com 30 alunos da 6ª série do ensino fundamental de Manaus – AM, tendo caráter quanti-qualitativo, utilizando-se de um questionário como instrumento de coleta dados. Os alunos tiveram acesso ao conteúdo teórico e também prático no laboratório de biologia do IFAM podendo assim fazer uma relação entre teoria e prática. Essa pesquisa ajudou os alunos com suas dúvidas sobre conceitos ilustrados nos livros didáticos como: manuseio da liteira fina e liteira grossa, húmus, ciclo N, e solo. Os métodos utilizados foram: 1º diagnosticar os componentes curriculares e os livros didáticos; 2º coletar recursos naturais (amostra de solos e plantas); 3º Elaborar materiais didáticos; e 4º Diagnosticar os conhecimentos prévios. A principal conclusão dessa pesquisa mostrou a correlação que os alunos do 6º ano "A" realizaram entre os conhecimentos agroecológicos compreendidos no material didático e os conteúdos do livro didático da disciplina de Ciências Naturais. Os estudantes compreenderam os conceitos agroecológicos de forma contextualizada e obtiveram subsídios para aplicação prática, permitindo que os saberes agroecológicos ultrapassem a sala de aula e se alastrem para as práticas sociais mais amplas.

O trabalho: "A agroecologia nas escolas públicas: educação ambiental e resgate dos saberes populares: caderno de metodologias", coordenado por Gabriela Schenato Bica, Rodrigo Rosi Mengarelli e Suzana Marques Rodrigues Alvares (2020), objetivou criar espaços pedagógicos com variados temas: meio ambiente, agroecologia, cultura e identidade. Para a sua realização foram pesquisadas, analisadas, criadas, aprimoradas e contextualizadas muitas metodologias que estimulassem o desenvolvimento da consciência crítica e da emancipação intelectual relacionados ao tema da agroecologia nas escolas públicas, a fim de superar uma educação descontextualizada e opressora os participantes buscaram a dialogicidade como princípio educativo mesclando o aprender e o ensinar, entendendo a práxis como um elemento indispensável à ação educativa.

Para isso, alguns assuntos trabalhados foram sistematizados na cartilha: horta escolar, composteira, cobertura de solo, sementes crioulas, princípios da agroecologia, alimentação saudável, frutas e estações do ano entre outros, entre as escolas que participaram destaca-se: Escola Municipal do Campo Luiz Andreoli - Paranaguá e Escola Municipal Professora Sully da Rosa Vilarinho - Paranaguá - PR. De acordo com os autores, o material teve como resultado a expansão de um ensino-aprendizagem significativo e contextualizado unindo realidade, criatividade e imaginação, por meio de atividades de diversas áreas do conhecimento contribuindo na formação de estudantes autônomos, críticos, proativos, responsáveis e conscientes.

Outro trabalho que apresenta uma experiência de relação entre os conteúdos da agroecologia e a escola do campo foi realizado por Jussara Mantelli (2014), em seu trabalho: "Educação Pela Agroecologia: Horta Escolar". Mantelli teve o objetivo de construir uma horta de base agroecológica em uma escola localizada no Bairro Profilub II em Rio Grande –RS. Nessa localidade, a maioria da população é humilde e vive sob condições precárias de sobrevivência, o que aponta para uma alimentação inadequada sem considerar as necessidades nutricionais. Esse trabalho buscou enfatizar os temas como ambiente, aproveitamento de resíduos orgânicos, trabalho cooperativo e alimentação saudável, tendo a participação de 40 alunos do quinto ao oitavo ano. Segundo Mantelli (2014), a implantação dessa atividade/projeto proporcionou aos alunos um maior grau de conhecimento sobre qualidade alimentar, possibilitou a interdisciplinaridade realizando atividades de bases agroecológicas e forneceu aos professores um novo recurso didático.

Outra publicação que dialoga com as relações entre agroecologia e as escolas do campo é: "Agroecologia nas escolas do campo: um processo em construção" das autoras Nívia Regina da Silva e Gilvania de Oliveira Silva de Vasconcelos (2021). Este trabalho realizou um aprofundamento teórico e prático da aproximação entre a Educação do Campo e a Agroecologia, dialogando com experiências realizadas em territórios, fruto da vivência profissional e militante das autoras, combinada com a agenda de movimentos populares do campo, redes de agroecologia e de pesquisadores (as) que buscam

nas relações que constituem a Educação do Campo e Agroecologia. As experiências demonstraram as possibilidades das conexões entre essas áreas, resultado de uma práxis, de luta, de conhecimentos integrados no diálogo de saberes em territórios dos povos do campo. O trabalho empírico voltou-se para a análise das experiências em torno do Serviço de Tecnologia Alternativa (SERTA), desenvolvido no estado de Pernambuco.

As publicações sinteticamente apresentados acima buscam, de uma forma ou de outra, estabelecer relações entre as escolas do campo e a agroecologia. Entretanto, percebe-se que há uma predominância nas propostas apresentadas, ou seja, elas, de forma geral, transversalizam o trabalho da escola, seja por meio de ações pontuais, intervenções por meio de projetos específicos, com metodologias e práticas que envolvem os estudantes circunstancialmente num determinado período escolar. Combinado com isso, alguns trabalhos também priorizam as questões de fundamentação teórico-metodológica dessa interação. Nenhuma delas apresenta uma proposta de vinculação orgânica com o currículo escolar existente nas diferentes esferas públicas. Dessa forma, os conteúdos, conceitos e práticas agroecológicas permanecem um tanto distantes e alheios ao planejamento curricular de determinadas disciplinas ou o conjunto delas. Evidencia-se o distanciamento dos conteúdos, conceitos e práticas agroecológicas dos conteúdos e conceitos ensinados nas disciplinas.

Se por um lado, a maioria dos trabalhos priorizam os elementos destacados acima, tem-se por outro lado, no percurso desejado de superar esse distanciamento, duas publicações merecem destaque. A primeira publicação é resultado/síntese de um trabalho de mais de três anos construído pela Escola Popular de Agroecologia e Agrofloresta Egídio Brunetto, região do Extremo Sul da Bahia, denominada: “Agroecologia na educação básica: questões propositivas de conteúdo e metodologia”, organizado por uma equipe coordenada por Dionara Soares Ribeiro (2017) e que também contou com uma equipe significativa de colaboradores em sua elaboração. Este trabalho apresenta uma proposta curricular de agroecologia para as escolas do campo e foi concebida como o primeiro “Caderno de Educação em Agroecologia” elaborado pela Escola Egídio Brunetto.

A publicação está dividida em duas partes principais. A primeira parte (p. 13-48) apresenta uma proposta curricular de agroecologia para as escolas do campo, desde a fundamentação teórica de educação; escola; história da agricultura; sistemas agrários; agroecologia: suas dimensões, correntes, principais conceitos/autores; currículo em agroecologia; metodologia; avaliação e, por fim, a apresentação das fases, objetivos e conteúdos a serem trabalhados desde a educação infantil, ensino fundamental, ensino médio e EJA. Nesta parte do trabalho é apresentada a proposta curricular, vinculando de forma objetiva os conteúdos agroecológicos com as diversas fases da educação básica, contendo as fases, o objetivo geral de cada fase, os conteúdos e os objetivos específicos relacionados a esses conteúdos. (RIBEIRO et al., 2017).

A segunda parte da publicação (p. 49-163) apresenta um conjunto de textos e um inventário de obras para aprofundamento das temáticas dispostas na primeira parte. Esses textos foram escritos por diversos autores/pesquisadores. Para a construção dessa proposta curricular levou-se em consideração a integração entre teoria e prática, sendo que, foi necessário considerar os conhecimentos populares como elemento primordial. Para isso, os primeiros passos em direção a essa construção foram observar as práticas vivenciadas nos assentamentos da Reforma Agrária e em escolas nelas localizadas. O caderno buscou reafirmar que o trabalho agroecológico está formando sujeitos com apropriação teórica e prática para contribuir na transformação de seu meio, proporcionando territórios livres de veneno, com mais saúde, biodiversidade e melhores relações entre pessoas e natureza. (RIBEIRO et al., 2017).

É possível afirmar que esta publicação: "Agroecologia na educação básica: questões propositivas de conteúdo e metodologia" constitui-se num primeiro material organizado e publicado em que aparece uma proposta curricular e pedagógica, além dos textos e obras para aprofundamento, relacionando as diferentes etapas da educação básica com os conteúdos e conceitos de agroecologia. Trata-se de uma publicação inovadora e ao mesmo tempo desafiadora, uma vez que sintetiza uma experiência em andamento em escolas do campo, assim como deixa em aberto uma proposta curricular que pode ser multiplicada em outras experiências, de acordo com as realidades específicas de outros territórios e escolas. Por isso, pode se constituir num guia para ser implementado nas escolas do campo.

Apesar desses aspectos significativos, permanece ainda uma lacuna, uma vez que os conteúdos agroecológicos sugeridos para cada etapa da Educação Básica, assim como os seus objetivos de cada etapa e de cada conteúdo, permanecem alheios à organização curricular existente nas escolas do campo, independentemente de onde se localizam ou, a forma escolar que adotam. Ou seja, não há uma relação entre os conteúdos de agroecologia – a proposta curricular apresentada no trabalho – com o currículo escolar e tampouco a apresentação de uma forma possível de se construir essa relação. Esta tarefa, certamente, caberia a cada unidade escolar organizar-se e planejar a forma de inclusão da proposta na organização curricular de cada escola. Ou seja, ainda permanece um certo distanciamento dos conteúdos/conceitos agroecológicos dos conteúdos/conceitos ensinados nas disciplinas

O segundo trabalho que merece destaque, na tentativa de diminuição desse distanciamento evidenciado nos trabalhos anteriores, em torno das interações entre a agroecologia e a educação/escolas do campo, é a publicação: "Caderno Didático de Ciências e Agroecologia: Diretrizes de Ciências e Práticas de Agricultura Ecológica. Conteúdo Programático do 6º ao 9º Ano", publicado em 2018. Esta publicação é resultado/síntese de Trabalhos de Conclusão de Curso - Avaliação final - da Especialização em "Educação do Campo: fundamentos e práticas das áreas do conhecimento", realizado entre a prefeitura municipal de Candói - PR e o Laboratório de Educação do Campo da Universidade do Centro Oeste do Paraná - Unicentro. Esta publicação foi organizada por Ângela Maria

Deschk da Rocha, Marlene Lucia Siebert Sapelli e Marcos Gehrke (2018) e contou, em sua elaboração, com uma equipe de professores orientadores e de educandos participantes do programa de pós-graduação.

O trabalho teve como objetivo proporcionar aos educadores da matéria de Ciências do Ensino Fundamental nas Escolas Públicas do Campo práticas e experiências didáticas que dessem subsídios aos mesmos para trazerem para o processo de ensino e de aprendizagem os conteúdos programáticos da disciplina de Ciências e os conteúdos, conceitos e práticas de agroecologia. Os conteúdos presentes no Caderno, concebido como material pedagógico - são resultados do acúmulo histórico de Movimentos Sociais e Organizações Governamentais e Não Governamentais como: livros, cartilhas e cadernos populares. O Caderno está dividido em cinco unidades: a primeira é uma fundamentação teórica sobre o ensino de ciências e a agroecologia na escola pública do campo e nas demais, são apresentados os conteúdos de cada ano – Ensino Fundamental Anos Finais, contendo todo o Planejamento proposto. (ROCHA; SAPELLI; GEHRKE, 2018).

Neste Caderno foi construída uma proposta de planejamento didático, em seis etapas e/ou momentos. A primeira etapa contém os seguintes elementos: Definição do cada Ano do Ensino Fundamental II; Disciplina: Ciências; Conteúdo da série, contidos nas Diretrizes Curriculares do Paraná (2008); Principais conceitos; Objetivos do ensino de Ciências; Definição da Prática Agroecológica; Objetivos da prática agroecológica; Uma segunda etapa constitui-se na fundamentação, explicação e detalhamento da construção da prática agroecológica; Na terceira etapa é apresentada uma problematização para organizar debates e atividades em torno dos conteúdos curriculares e os conteúdos, conceitos e práticas agroecológicas, contendo: situação, causa e consequência de uma determinada situação vivida na realidade do campo, partindo da situação (exemplo de problema), o tratamento do problema realizado de forma convencional e o tratamento do problema dado pela prática agroecológica; A quarta etapa constitui-se em Encaminhamentos Metodológicos em que constam as atividades práticas e pedagógicas que podem ser realizados na sala de aula, no laboratório ou na escola, na família e na comunidade; o quinto momento é constituído pela Plano Interdisciplinar de Atividades, em que é planejado a forma de como se dará a participação das demais disciplinas curriculares na construção e efetivação da atividade que será objeto desse planejamento didático; por fim, o último momento é da Avaliação, em que são definidas os critérios, os instrumentos e atividades correspondente a cada disciplina que participou da unidade planejada. Além desses elementos, constam ainda em cada unidade de estudo, uma sessão de Anexos, dedicada à explicação e o passo a passo de inúmeros experimentos que podem ser desenvolvidos na escola, ou nas famílias e comunidades. (ROCHA; SAPELLI; GEHRKE, 2018).

Além desses elementos elencados acima, o Caderno contém inúmeras referências bibliográficas que fundamentam as atividades teóricas e práticas sugeridas no planejamento didático e inúmeras dicas sobre a ampliação e multiplicação das atividades propostas. Ressalte-se que o Caderno contempla uma atividade de planejamento didático, envolvendo um conteúdo/conceito/atividade de agroecologia para cada Ano do Ensino Fundamental II, correspondente ao currículo existente nas Diretrizes Curriculares do Estado do Paraná (2008), disciplina de Ciências.

Sem dúvida, constitui-se numa proposta inovadora em que, praticamente, eliminam-se as lacunas entre o currículo prescrito nas escolas e os conteúdos, conceitos e práticas de agroecologia. Apenas é preciso destacar, que, desde 2017, tem-se em nível nacional a Base Nacional Comum Curricular – BNCC (BRASIL, 2017). No Estado do Paraná, fez-se em 2018, a primeira adaptação da Base às especificidades do Paraná por meio do Referencial Curricular do Paraná (PARANÁ, 2018) e, em 2019, instituiu-se o Currículo da Rede Estadual Paranaense – CREP (PARANÁ, 2019), implementado em 2019 e 2020. Em 2021, foi elaborado pela Secretaria da Educação e do Esporte do Estado do Paraná - SEED-PR e disponibilizados aos Núcleos Regionais de Educação e às escolas uma versão do CREP, denominado: Currículo Priorizado da Rede Estadual de Ensino 2021 (PARANÁ, 2021) para que, a partir deste, as escolas organizem o seu planejamento didático pedagógico de forma trimestral.

De acordo com a SEED-PR, este documento é denominado de Caderno **Currículo Priorizado** e tem como objetivo:

> [...] orientar as ações de retomadas de algumas aprendizagens na rede estadual de ensino, disponibilizando aos/às professores/as o planejamento de ações pedagógicas, tendo como foco a priorização de conteúdos essenciais. O Caderno **Currículo Priorizado** apresenta subsídios pedagógicos, elencando os conteúdos essenciais para cada etapa da Educação Básica nos diferentes componentes curriculares e/ou disciplinas. Os conteúdos essenciais são os que estruturam a base para a progressão dos/as estudantes nos anos posteriores. Associados a esses conteúdos, também foram descritos os conhecimentos prévios, necessários à continuidade do processo de aprendizagem. Portanto, esta proposta tem como foco a atuação/prática docente junto aos/às estudantes durante (e após) a pandemia. (SEED-PR, 2021, p. 3).

Em vista dessa atualização curricular do Estado do Paraná, motivado pela publicação da BNCC, torna-se necessário, igualmente, atualizar da melhor forma, adequando o ano, unidade temática, conteúdos, objetivos de aprendizagem com os conteúdos, conceitos e práticas de agroecologia, em vista do longo caminho para superar esse distanciamento existente entre essas duas dimensões. É nessa direção que, a partir das contribuições modelares contidas na publicação: “Caderno Didático de Ciências e Agroecologia: Diretrizes de Ciências e Práticas de Agricultura Ecológica. Conteúdo

Programático do 6º ao 9º Ano" (2018), que propomos, num item subsequente, um "Roteiro Didático de Agroecologia" para as escolas públicas do campo.

Os fundamentos entre a Educação do Campo, suas escolas e a Agroecologia

A partir do exposto acima, apesar das características ainda limitadas das experiências, pesquisas e materiais didáticos relacionados às escolas do campo do campo com os conteúdos, conceitos e práticas de agroecologia, sem dúvida, se trata de uma relação não apenas possível, mas necessária, como afirma Roseli Salete Caldart (2016). Por quais razões pode-se afirmar essa necessidade?

Caldar em seu texto: "Escolas do Campo e Agroecologia: uma agenda de trabalho com a vida e pela vida!", apresenta uma conceituação/compreensão em torno do que é agroecologia[4] e, posteriormente, apresenta as suas razões da interação entre a agroecologia e as escolas do campo. Partindo de uma compreensão histórica e compreendendo a agroecologia uma prática bastante benéfica e sustentável ao longo dos anos por proporcionar uma maior qualidade de vida, maior qualidade nos alimentos, sustentabilidade, preservação do meio ambiente e a valorização do agricultor, Caldart (2016) apresenta cinco razões importantes para a implantação da agroecologia nas escolas do campo: a primeira é a vocação humanista das escolas do campo, outra é natureza ética, uma outra de natureza política, outra razão é educativa e, por último, uma razão epistemológica e pedagógica.

O primeiro ponto estabelecido pela autora é a vocação humanista das escolas do campo, ou seja, as escolas do campo valorizavam a vida em suas diferentes dimensões na sua diversidade, criando uma forte ligação com a agroecologia que também estuda a vida por meio de uma agricultura que é a favor da vida. Por isso, a agroecologia vem sendo respeitada no mundo todo estabelecendo conexões de como será o futuro da humanidade em relação à alimentação, base que sustenta a vida humana. Por constituir-se dessa forma, deve ser tratada com seriedade, sobretudo pelos estudantes, mas não apenas certamente, sendo que todos devem saber e conhecer como a agroecologia funciona e quais são os princípios defendidos por ela. Surge com isso uma nova forma de ensinar, redefinindo os conteúdos sobre a natureza, superando as dificuldades historicamente existentes nas relações pedagógicas, especialmente em relação à compreensão do que é a natureza, como ela funciona, quais são os seus ciclos e, mais ainda, como se dá o metabolismo entre o ser humano e natureza. (CALDART, 2016).

Uma segunda razão apresentada pela autora é de natureza ética e se coloca frente a uma exacerbação da exploração do capital sobre o trabalho, na tentativa de superação das taxas de acumulação capitalista. Ou seja, sob as determinações do capital, tanto a natureza quanto à saúde

[4] Para ampliar a compreensão sobre uma abordagem conceitual da agroecologia, ver mais em: Bonamigo (2020).

humana são colocados em xeque, percebe-se que os interesses dos camponeses em produzir uma forma mais justa, sustentável e saudável de produzir alimentos é também um interesse de todos para um melhor futuro da humanidade. Dessa forma, se os professores e a escola já conhecem essas questões devem proporcionar aos alunos, familiares e comunidade um entendimento das mesmas para que também saibam como se dá esse processo e de que maneira podem contribuir. (CALDART, 2016).

A terceira razão apresentada pela autora é de ordem política, referindo-se às finalidades e objetivos formativos mais amplos das escolas vinculadas à Educação do Campo, ou seja, de contribuir na construção de uma hegemonia em direção ao projeto de agricultura camponesa. A permanência das escolas do campo depende dos processos de territorialização da agricultura camponesa, que está em contínuo confronto com as formas de produção agrícola convencional capitalista predominantes no campo. A manutenção e o fortalecimento das escolas do campo se dão com a continuidade de novas gerações de camponeses. Para Caldart (2016), a agroecologia é a base científica de construção da agricultura camponesa, única capaz de confrontar o agronegócio e de garantir a formação dessas gerações.

Na sequência, a autora cita uma razão educativa que traz dados importantes através dos quais percebemos uma relação entre escola, trabalho e produção que é essencial ao projeto educativo. Compreende-se que a agroecologia como objeto de estudo e atividade produtiva permite uma relação formativa por vários motivos, tais como: crianças e jovens podem participar em atividades da agricultura na forma de trabalho socialmente produtivo a partir das bases da agroecologia. Ou seja, desde cedo as crianças podem se apropriar desse método agroecológico por ser algo que não agride ou prejudica o meio ambiente, sendo sustentável e saudável; a agroecologia traz consigo preocupações entre ciência e produção fazendo com que os agricultores se apropriem dos conhecimentos científicos sem deixar seus conhecimentos e tradições estabelecidos ao longo dos anos de fora para um melhor manejo no campo, e também, nas escolas, esse processo pode se dar como um método de aprendizagem de inúmeros conteúdos. Isso significa que antes de ir para a prática é importante estudar e conhecer a teoria que dá os fundamentos necessários para a agroecologia; e também a participação ativa de alunos e familiares nos processos produtivos, dado que é possível realizar expedições em indústrias para elaborar relações entre a agricultura e a própria indústria, observando novas experiências realizadas nesse âmbito. (CALDART, 2016).

Por fim, mas não menos importante há uma razão de "[...] natureza epistemológica e pedagógica que se refere ao trabalho com o conhecimento". (CALDART, 2016, p. 7). Nesse sentido, compreende-se como se produzem os fenômenos da natureza, como se dão as relações sociais e como a realidade se transforma em um movimento constante. A agroecologia pode ser considerada uma forma privilegiada de estabelecer com as crianças seus conteúdos. Elas precisam fazer ligações enquanto

aprendem e vê-las em movimento para que assim consigam de fato entender o que está acontecendo na realidade.

Isso é possível porque a agroecologia traz consigo alguns pontos que a favorecem como: diversos conhecimentos que se integram com valor científico e cultural, analisando agroecossistemas com vínculos da natureza, produção, política e cultura; seu objeto de estudo torna a relação entre teoria e prática bastante compreensível, visto que, tudo aquilo que você aprender na teoria poderá introduzir na prática; e o englobamento interdisciplinar entre as diferentes áreas da ciências que podem auxiliar de maneira produtiva ao se realizar estudos sobre a natureza e sociedade além de outras formas de conhecimento. Esses estudos podem ajudar na desfragmentação do ensino inspirando novas lógicas de conhecimento, ou seja, para se colocar em prática é necessário primeiro entender a teoria, assim constituindo uma relação dialética muito favorável, sobretudo, ao estudante entre teoria e prática. (CALDART, 2016).

Além desses argumentos que fundamentam as relações entre a Educação do Campo e suas escolas com os conteúdos/conceitos/práticas agroecológicas sintetizados por Caldart (2016), não se pode deixar de destacar outros fundamentos igualmente significativos e, de certa forma, complementares às razões já expostas. Um primeiro aspecto diz respeito à concepção de educação, o outro à compreensão de escola e, por fim, outro que diz respeito à concepção do processo de ensino e de aprendizagem.

Antes de mais nada, por um lado, é preciso conceber a educação como um direito público subjetivo (BRASIL, 1988; BRASIL, 1996; CURY, 2008), ou seja, que necessariamente todos devem usufruir de forma plena, uma vez que se constitui numa prática social mediadora da formação e constituição humana. (SAVIANI, 2003; ARROYO, 2013). Não há humanização e humanidade sem um processo de educação. A negação desse direito fundamental representa a negação da humanidade como possibilidade. Esse direito se efetiva no interior das relações sociais existentes historicamente e para além de seus limites. A escola, por outro lado, é a instituição historicamente constituída para possibilitar o acesso e o sucesso na apropriação/reflexão/produção dos conhecimentos científicos, filosóficos e estéticos construídos pela humanidade (SAVIANI, 2003; 2008) mediados, por fim, pelos processos de ensino e de aprendizagem capazes de potencializar domínio conceitual (SFORNI, 2004) e capacidade de intervenção social, cultural e simbólica de seus sujeitos envolvidos.

Esses enunciados pressupõem trazer para a escola a especificidade de seus sujeitos, de sua realidade produtiva, social, cultural e simbólica. Que realidade é essa para a Educação do Campo, de suas escolas e de seus sujeitos individuais e coletivos? A constituição e formação humana não é um pressuposto abstrato ou metafísico, mas profundamente vinculada aos dramas, perspectivas, contradições e determinações presentes na realidade vivida dos sujeitos envolvidos no processo de

formação em geral e de ensino e de aprendizagem dos conteúdos e conceitos historicamente sistematizados de forma particular.

A Educação do Campo localiza-se no campo, suas escolas estão rodeadas por processos de produção agrícola, agropecuária... Esses conteúdos existenciais/produtivos necessariamente devem interessar não apenas às famílias camponesas e seus filhos, mas a equipe pedagógica, os docentes, as políticas públicas em suas diversas esferas para que possam catalisar os processos pedagógicos para que de fato se tenha uma aprendizagem significativa, ou seja, capaz de proporcionar o domínio conceitual (SFORNI, 2004; SFORNI; SERCONEK; BELIERI, 2019) e capacidade de interação/intervenção/práxis social de seus sujeitos. (SAVIANI, 2003; 2013).

Por isso, trazer para a escola em seus processos pedagógicos os conteúdos da produção agrícola, suas características, seus limites, o meio ambiente, a natureza, a sustentabilidade, a biodiversidade, a produtividade do solo, a alimentação saudável, a destruição das florestas em curso pelo desmatamento/queimadas, a quimificação da agricultura, a utilização de agrotóxicos, a alienação do trabalho agrícola e da natureza e de tantas outras temáticas, torna-se uma necessidade para além de uma possibilidade pontual muitas vezes feita por meio de palestras e projeto extemporâneos que transversalizam algumas vezes a escola. Há que se ter uma interlocução orgânica, curricular, avaliativa, interativa, prática, concreta entre a Educação do Campo e de suas escolas com a agroecologia, superando, ao mesmo tempo, o distanciamento histórico absoluto existente ou as práticas pontuais que algumas vezes se fazem presente em alguma escola do campo. Como fazer isso? De que forma superar a fragmentação e o distanciamento entre essas duas perspectivas?

Educação do Campo, suas escolas e a agroecologia: conexões a partir de um roteiro didático

Como efetivar nas atividades pedagógicas curriculares das escolas do campo a inserção de conteúdos, conceitos e práticas de agroecologia? Quais são as finalidades que se pretendem alcançar? Trata-se de um desafio complexo. Para Caldart (2016), teria que se criar um programa de estudos em torno dessas relações, destacando-se alguns pontos chaves: os processos de estudos devem reproduzir movimentos da própria agroecologia como ciência, proporcionando aos alunos que compreendam a estrutura de um agroecossitema, como o que é como funciona e seus tipos, e também conheçam as práticas de agricultura e onde é possível inserir um sistema sustentável. Esses estudos fazem sentido quando relacionados a conhecimentos gerais sobre a natureza, sobre a história da agricultura e dos alimentos, sobre os conhecimentos tradicionais de agricultura, refletindo sobre a forma de posse, ocupação e uso da terra, sobre as tecnologias utilizadas, os insumos aplicados, suas consequências para a saúde humana e o meio ambiente, além de muitas outras questões.

Trazer a realidade do entorno das escolas por meio do inventário e dossiê da realidade e colocar em diálogo com as disciplinas curriculares por meio do Planejamento Coletivo Interdisciplinar torna-se igualmente necessário para construir as interações pedagógicas entre a agroecologia e as escolas do campo. (GHEDINI; BERTÉ, 2018; BERTÉ et al., 2020).

Para o projeto de agroecologia ser inserido nas escolas do campo é preciso que também haja a construção de um novo projeto para o campo favorável aos que ali residem, articulando-o à organização curricular da escola. Para que ocorra essa interação, torna-se necessário levar alguns pontos em consideração: expressar a complexidade das escolas do campo; a concretizar um novo projeto de campo diferente do estabelecido pela cultura capitalista; proporcionar aos professores conhecimentos a partir da vivência comunitária em comunidade, a criação de materiais didáticos para melhor compreensão do currículo; uma análise crítica da realidade; uma relação saudável com a comunidade; e a construção de conhecimentos criativos que estejam relacionados a teoria e prática. (RIBEIRO et al., 2017).

Outra questão não menos importante é que por meio dessa interação se potencializaria uma aprendizagem dos conteúdos escolares significativos a partir da realidade social, produtiva, cultural dos estudantes, proporcionando um desenvolvimento intelectual/conceitual capaz de ajudar na compreensão da vida, do trabalho, da própria agroecologia (CALDART, 2016; CALDART, 2018), capacitando-os a uma intervenção qualificada em seu meio social, produtivo.

Para Ribeiro et al. (2017), a agroecologia quando inserida nas escolas do campo ajuda no trabalho de mobilização social, na autoestima, na geração de renda e conscientização das famílias, além do fortalecimento da identidade camponesa e da importância em residir no campo. Levar em conta as relações entre a teoria (conteúdos e conceitos curriculares) e prática (social, produtiva, agroecológica), considerando os saberes tradicionais torna-se fundamental na construção dessas relações. As famílias percebem uma mudança cultural quando entram em contato com essa nova forma de fazer agricultura, pois, o sujeito passa a criar um pensamento crítico e analisar as formas de agricultura convencional entendendo que não deve ser internalizada como natural, pois, essa forma de fazer agricultura foi sendo instituída historicamente, utilizando-se de inúmeros meios e produtos, tecnologias, discursos, ideologias.

Outra razão fundamental para integrar os conteúdos, conceitos e práticas de agroecologia no planejamento curricular das escolas do campo, é que a agroecologia se vincula à soberania alimentar, à diversidade cultural, à socialização no cultivo de terras e, sobretudo, na valorização do trabalho camponês. Nesse sentido, os camponeses, sujeitos da educação do campo, precisam de uma formação adequada para terem avanços nesse modo de fazer agricultura. Por isso, é tão importante educar as novas gerações dentro da escola e fora dela para o avanço dessas forças produtivas. Sem a existência dessas escolas do campo e da implantação da agroecologia em seu planejamento pedagógico curricular,

são grandes as chances dessas práticas perderem sua voz e acabarem sendo substituídas e/ou subsumidas pela cultura capitalista do agronegócio, pela agricultura convencional. (RIBEIRO et al. 2017; CALDART, 2016; CALDART, 2018).

De que forma trazer para dentro do planejamento curricular escolar os conteúdos, conceitos e práticas de agroecologia?

Antes de mais nada é preciso considerar que cada escola do campo, com suas especificidades e contextos, tem sua autonomia pedagógica para implementar a proposta curricular prescrita pelos entes públicos. Essa autonomia ganha ainda mais destaque na forma de organização de seu planejamento didático curricular, com sua equipe pedagógica, seus docentes e estudantes. Cada unidade escolar dispõe, portanto, a partir da aceitação de inclusão (possível e necessária, diga-se de passagem) conteúdos, conceitos e práticas agroecológicas em seu processo de ensino e de aprendizagem, de criatividade na forma de conduzir de forma específica essa inclusão e implementação curricular. Não se pode limitar essa especificidade criativa a um modelo fixo e fechado, imaginando-se que uma experiência positiva de uma determinada escola, automaticamente, se torne positiva em outras escolas.

Considerando esses aspectos e, levando-se em conta as contribuições, sobretudo de Dionara Soares Ribeiro et al. (2017), na obra: "Agroecologia na educação básica: questões propositivas de conteúdo e metodologia" e de Ângela Maria Deschk da Rocha, Marlene Lúcia Siebert Sapelli e Marcos Gehrke (2018), na obra: "Caderno didático de ciências e agroecologia: diretrizes de ciências e práticas de agricultura agroecológica. Conteúdo programático do 6º ao 9º ano", propomos um "Roteiro Didático em Agroecologia" para orientar a inclusão dos conteúdos, conceitos e práticas de agroecologia nas escolas do campo, conforme visualização abaixo.

Quadro 1 – Roteiro Didático em Agroecologia

ROTEIRO DIDÁTICO EM AGROECOLOGIA			
1 - PLANEJAMENTO			
DISCIPLINA: ANO: TRIMESTRE: UNIDADE TEMÁTICA:			CONTEÚDOS/CONCEITOS AGROECOLÓGICOS: .....
Objetos de Conhecimento	Conceitos	Objetivos de Aprendizagem	Objetivos de Aprendizagem
-	-	-	-
2 - PRÁTICAS AGROECOLÓGICAS			
			Objetivos da Prática Agroecológica
Prática 1:	-		-
3 - PROBLEMATIZAÇÃO			
Situação vivida na realidade do campo			
Exemplo de Problema	Tratamento Convencional	Tratamento Agroecológico	
-	-	-	
☐			
4 - ENCAMINHAMENTOS METODOLÓGICOS			
Salas de aula	Laboratórios	Famílias	Comunidades
-	-	-	-
5 - PLANEJAMENTO INTERDISCIPLINAR			
Disciplinas	Conteúdos		Atividades
-	-		-
6 - EXPERIMENTOS/EXPERIÊNCIAS			
Atividade			
Salas de aula	Laboratório	Famílias	Comunidades
-	-	-	-
7 - AVALIAÇÃO			
Critérios	Instrumento	Peso	Periodicidade
-	-	-	-

Fonte: autores (2021)

A proposta deste "Roteiro Didático em Agroecologia" contempla sete momentos ou etapas que precisam ser preenchidas no momento do Planejamento Curricular Interdisciplinar, conforme explicitação feita em Berté et al. (2020) e, posteriormente, ser posto em prática nas atividades de ensino e de aprendizagem no trimestre, uma vez que esta proposta sugere que seja elaborado um Roteiro para cada trimestre e para cada Ano do Ensino Fundamental II. Foi adotado esse critério de elaboração porque, de acordo com as orientações da SEED-PR, as escolas devem realizar o seu planejamento pedagógico curricular de forma trimestral em cada Ano. Assim, ao menos, em cada um dos trimestres do ano letivo, seria incluído um determinado conteúdo, conceito e prática de agroecologia.

O primeiro momento é o Planejamento. Nesta parte do Roteiro é preciso partir da proposta curricular vigente na esfera na qual a escola do campo faz parte e preencher os seguintes itens: Disciplina; Ano; Trimestre; Conteúdos; Conceitos; Objetivos de aprendizagem; Conteúdos e conceitos de agroecologia e os seus objetivos de aprendizagem. No segundo momento, é necessário escolher determinada (s) prática (s) agroecológicas que melhor se vinculam aos conteúdos e conceitos de agroecologia definidos no primeiro momento e, depois, elaborar os objetivos da prática agroecológica, ou seja, o que se quer alcançar com essas práticas. O terceiro momento do Roteiro é marcado pela problematização. Parte-se de uma determinada situação vivida na realidade do campo, um exemplo de

problema existente na realidade e, depois, avançar na reflexão estabelecendo as formas de como esse problema é tratado pelo método convencional e pelo tratamento agroecológico.

Na quarta etapa, ocorrem os encaminhamentos metodológicos, em que são definidas as atividades de ensino e de aprendizagem que podem ser realizadas desde a sala de aula, passando pelos laboratórios existentes nas escolas, chegando até as atividades que podem ser feitas nas famílias e comunidades. O quinto momento é o planejamento interdisciplinar, em que os docentes conjuntamente elaboram atividades pedagógicas, conceituais e práticas, que podem dialogar de forma específica com sua disciplina com os conteúdos e conceitos de agroecologia. O sexto momento é destinado à realização de determinadas experiências e/ou experimentos, envolvendo os estudantes e docentes das disciplinas desde a sala de aula, laboratório e, inclusive, experiências e experimentos que podem ser feitos nas famílias e comunidades dos estudantes. Por fim, a última etapa é a avaliação, em que são definidos de forma interdisciplinar os critérios, instrumentos, peso e periodicidade da avaliação.

Apesar do Currículo Priorizado da Rede Estadual de Ensino 2021 (PARANÁ, 2021) estar em vigência, trata-se de uma forma de organização curricular extemporânea (em vista do ensino híbrido, pandemia etc.) em relação ao CREP, em que pese todas as análises críticas globais que necessitam serem feitas, sobretudo em relação à formalização, padronização, enquadramento e esvaziamento conceitual dos conhecimentos científicos a serem aprendidos e ensinados advindos desde a Base Nacional Comum Curricular – BNCC (BRASIL, 2017), objetiva-se, na continuidade desta pesquisa, elaborar doze Roteiros Didáticos em Agroecologia, a partir deste modelo construído, contemplando um Roteiro para cada trimestre, na disciplina de Ciências de cada Ano do Ensino Fundamental II, contemplando o Currículo da Rede Estadual Paranaense que permanece em vigência, apesar da existência paralela de sua versão resumida, conhecida como “Caderno Currículo Priorizado”.

Considerações finais

Construir relações pedagógicas entre o currículo prescrito nas diferentes esferas, desde a BNCC, passando pelas matrizes curriculares dos Estados e Municípios, e os conteúdos, conceitos e práticas de agroecologia, envolvem diversas dimensões que precisam ser elaboradas, desde as questões epistemológicas em torno do currículo, da Educação do Campo, da agroecologia e tantas outras, passando pela organização pedagógica-curricular, até as questões didáticas, especificamente relacionadas aos processos de ensino e de aprendizagem específicas das diferentes unidades escolares.

Apresentamos neste texto, o esboço de uma reflexão geral e de uma modesta proposta didático-pedagógica materializada no “Roteiro Didático em Agroecologia”. Na continuidade da pesquisa, pretendemos elaborar e preencher roteiros para municiar o trabalho pedagógico para os Anos Finais do

Ensino Fundamental das escolas públicas do campo do Estado do Paraná, levando-se em conta o currículo vigente. Pretendemos demonstrar que se pode incluir conteúdos, conceitos e práticas agroecológicas nas escolas do campo, a partir da proposição desse roteiro didático exposto aqui, como sugestão de viabilização de atividades pedagógicas vinculadas à realidade das escolas do campo, instituindo uma nova forma de ser das escolas do campo, em todas as suas dimensões.

Referências

ARROYO, Miguel G. Trabalho – Educação e teoria pedagógica. *In*. FRIGOTTO, Gaudêncio. (org.). **Educação e crise do trabalho**. 12. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013. p. 138-165.

BICA, Gabriela Schenato; MENGARELLI, Rodrigo Rosi; ALVARES, Suzana Marques Rodrigues. **A agroecologia nas escolas públicas**: educação ambiental e resgate dos saberes populares: caderno de metodologias. Curitiba: UFPR, 2020. Disponível em: https://salaverde.paginas.ufsc.br/files/2020/06/cartilha-metodologias-Agroecologia1.pdf. Acesso em: 20 mar. 2021.

BONAMIGO, Carlos Antônio. Agroecologia: abordagens e princípios. *In*. GHEDINI, Cecília Maria; BONAMIGO, Carlos Antônio. **Educação do campo**: pesquisas, estudos e práticas no Sudoeste do Paraná. Jundiaí: Paco Editorial, 2020. p. 263-293.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 30 mai. 2021.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 10 ago. 2021.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 20 mai. 2021.

CALDART, Roseli Salete. Desafios do vínculo entre trabalho e educação na luta e construção da reforma agrária popular. *In*. CALDART, Roseli Salete; STEDILE, Miguel Enrique; DAROS, Diana. (orgs.). **Caminhos para transformação da escola 2**: agricultura camponesa, educação politécnica e escolas do campo. 1. ed. 1ª reimp. São Paulo: Expressão Popular, 2018. p.177-219.

CALDART, Roseli Salete. Escolas do campo e agroecologia: uma agenda de trabalho com a vida e pela vida! Porto Alegre, fevereiro de 2016. (texto não publicado). Disponível em: https://docit.tips/download/escolas-do-campo-e-agroecologia-roseli-fev16-1_pdf. Acesso em: 07 abr. 2019. Atualmente disponível em: https://www5.unioeste.br/portalunioeste/arq/files/GEFHEMP/01_-_Escolas_do_Campo_e_Agroecologia.pdf. Acesso em: 20 mar. 2021.

CURY, Carlos Roberto Jamil. A educação básica como direito. **Cadernos de pesquisa**, v. 38, n.134, p. 293-303, mai/ago. 2008.

BERTÉ, Rosane et al. O planejamento coletivo interdisciplinar nas escolas públicas do campo: caminhos para a construção da modalidade de educação básica do campo. *In*. GHEDINI, Cecília

Maria; BONAMIGO, Carlos Antônio. (orgs.). **Educação do Campo**: pesquisas, estudos e práticas no Sudoeste do Paraná. Jundiaí-SP: Paco Editorial, 2020. p. 407-426.

GHEDINI, Cecília Maria; BERTÉ, Rosane. (orgs.). **Planejamento coletivo interdisciplinar e instrumental metodológico**. Produção de referências com as escolas públicas do campo – Sudoeste do Paraná - 2018. Francisco Beltrão: Unioeste, 2018. (Cadernos das Escola Pública do Campo – Volume I).

LOCATELLI, Aline; SANTOS, Karine de Freitas dos. Uma Análise do Enfoque da Agroecologia no Ensino de Ciências Química. **Revista Thema**, v. 14, n.2, 2017, p. 236-248. Disponível em: https://periodicos.ifsul.edu.br/index.php/thema/article/view/483/363. Acesso em: 20 mar. 2021.

MANTELLI, Jussara Mantelli. Educação pela agroecologia: horta escolar. **CAMPO-TERRITÓRIO: revista de geografia agrária**, v. 9, n. 17, p. 735-741, abr., 2014. Disponível em: http://www.seer.ufu.br/index.php/campoterritorio/article/view/22737/14405. Acesso em: 21 mar. 2021.

MELO, Juliana Franco; CARDOSO, Lívia de Rezende. Pensar o Ensino de ciências e o campo a partir da Agroecologia: uma experiência com alunos do sertão sergipano. **Revista Brasileira de Agroecologia**, v. 6, n. 1, p. 37-48, 2011. Disponível em: http://revistas.aba-agroecologia.org.br/index.php/rbagroecologia/article/view/9970/6773.
Acesso em: 20 mar. 2021.

PARANÁ. **Referencial Curricular do Paraná**. Disponível em: http://www.referencialcurriculardoparana.pr.gov.br/. Acesso em: 10 mar. 2021.

PARANÁ. **Currículo da Rede Estadual Paranaense**. Curitiba: SEED/PR, 2019.
Disponível em: CREP – Currículo da Rede Estadual Paranaense - Educadores (diaadia.pr.gov.br). Acesso em: 16 dez. 2020.

PARANÁ. **Currículo Priorizada da Rede Estadual de Ensino 2021.** Curitiba: SEED-PR, 2021. Disponível em: https://drive.google.com/drive/folders/1oW34kJC6mvU9SbTojOOgvbdoH1kaPIP_. Acesso em: 20 mai. 2021.

PAVINI, Gislaine Cristina; ADALBERTO JR, Joviro; RIBEIRO, Maria Lucia. Agroecologia na Educação do Campo: Possibilidades de Construção Entre Homem e Natureza. Disponível em: https://www.uniara.com.br/legado/nupedor/nupedor_2018/10/7_Gislaine_Pavini.pdf . Acesso em: 20 mar. 2021.

RIBEIRO, Dionara Soares et al. (org.). **Agroecologia na educação básica**: questões propositivas de conteúdo e metodologia. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2017.

ROCHA, Angela Maria Deschk; SAPELLI, Marlene Lúcia Siebert; GEHRKE, Marcos. (orgs.). **Caderno didático de ciências e agroecologia**: Diretrizes de ciências e práticas de agricultura agroecológica. Conteúdo programático do 6º ao 9º ano. Candói, PR: Unicentro; Prefeitura Municipal de Candói, 2018. (Caderno de Educação do Campo, v. 5).

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 8. ed. rev. e ampl. Campinas: Autores Associados, 2003.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. Edição Comemorativa. Campinas: Autores Associados, 2008. (Coleção educação contemporânea).

SAVIANI, Dermeval. **Aberturas para a história da educação:** do debate teórico-metodológico no campo da história ao debate sobre a construção do sistema nacional de educação no Brasil. Campinas: Autores Associados, 2013. (Coleção Memória da Educação).

SFORNI, Marta Sueli de Faria. **Aprendizagem conceitual e organização do ensino**: contribuições da teoria da atividade. Araraquara: JM Editora, 2004.

SFORNI, Marta Sueli de Faria; SERCONEK, Giselma Cecília; BELIERI, Cleder Mariano (orgs.). **Aprendizagem conceitual e organização do ensino:** experimentos didáticos na educação básica. Curitiba: CRB, 2019.

SILVA, Nívia Regina da; VASCONCELOS, Gilvania de Oliveira Silva de. Agroecologia nas escolas do campo: um processo em construção. **Rev. FAEEBA – Ed. e Contemp.,** Salvador, v. 30, n. 61, p. 219-232, jan./mar. 2021. Disponível em: https://www.revistas.uneb.br/index.php/faeeba/article/view/10094/7789. Acesso em: 25 ago. 2021.

SOARES, Anderson Colares et al. Conhecimentos agroecológicos aplicados ao ensino de ciências naturais. **Experiências em Ensino de Ciências**, v.12, n. 4, 2017, p. 185-204. Disponível em: https://if.ufmt.br/eenci/artigos/Artigo_ID376/v12_n4_a2017.pdf. Acesso em: 20 mar. 2021.

A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DAS ESCOLAS PÚBLICAS DO CAMPO: DA REALIDADE DOS ALUNOS À REARTICULAÇÃO DOS CONTEÚDOS ESCOLARES

Fernanda Cristina Schiochet[1]
Cecília Maria Ghedini[2]

Eixo Temático: Educação Popular, Educação do Campo e Movimentos Sociais

Resumo: Este artigo se desenvolve a partir de uma proposta de pesquisa apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação - Mestrado, *Campus* Francisco Beltrão/PR, da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE), tendo como temática a formação continuada dos professores das Escolas Públicas do Campo. Objetivamos investigar em que medida esta formação alcança as dificuldades que os professores das escolas situadas no campo encontram em sua prática pedagógica, para articular os conteúdos escolares e os conteúdos da realidade dos alunos do campo, o que lhe permitiria dar conta da especificidade necessária a esta modalidade educacional. Fundamenta-se, inicialmente, em autores como Arroyo, Caldart, Fontana, Munarim, Libâneo entre outros, assim como nos documentos legais que orientam a formação continuada de professores. Justifica-se esta pesquisa, também, pela diversidade cultural a ser compreendida e reconhecida, juntamente com os processos de interação e as transformações pertinentes ao contexto do campo. Deste modo, compreendemos ser pertinente dar conta de analisar a necessidade de uma formação continuada de professores, no bojo de um movimento que articule e coloque em curso processos com esta perspectiva.

Palavras-chaves: Educação do Campo; formação continuada de professores; escolas públicas do campo.

Introdução

Estudos e pesquisas mostram a importância da formação continuada de professores que atuam no campo. Embora os estudos e debates sobre o tema formação continuada não sejam recentes, "revela que o professor do campo tem lacunas em sua formação para compreender e trabalhar com a identidade do campo. (FONTANA, 2011, p. 9573). Constatações nesta perspectiva nos levam a apresentar este trabalho, resultado de uma Proposta de Pesquisa apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Educação - Mestrado, *Campus* Francisco Beltrão/PR, da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE), tendo como temática de investigação, a formação continuada dos professores das Escolas Públicas do Campo e a necessidade da sua articulação com o ensino dos Conteúdos Escolares e os Conteúdos da Realidade dos alunos do campo.

O artigo está estruturado em três partes: a primeira trata de questões referentes à problemática de pesquisa e suas intencionalidades, apresentação e contextualização do objeto de pesquisa, que se

[1] Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE - fernanda.debella@escola.pr.gov.br
[2] Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE – cemaghe@gmail.com

produz num contexto de trabalho como pedagoga em escolas do campo, quando percebemos a necessidade de uma proposta de formação continuada de professores que se articulasse com as práticas educativas de sala de aula, principalmente com os conteúdos ali tratados.

A segunda parte foca em alguns aspectos da Educação do Campo e das Escolas Públicas do Campo, elucida a legislação brasileira que garante esta oferta como modalidade educacional, ressaltando a necessidade de se articular as escolas situadas no campo ao Movimento da Educação do Campo. A legislação brasileira foi incorporando o direito à educação dos povos do campo, com um lastro de dispositivos legais que corroboram com tal trajetória, nela os Movimentos Sociais Populares do Campo (MSPdoC) tiveram participação fundamental conforme se pode comprovar historicamente.

E, por fim, apresentamos a formação continuada de professores das Escolas Públicas do Campo, uma ação que deve estar em sintonia com a realidade, com a cultura e com a história de vida dos sujeitos que ocupam estes territórios. O quadro dos docentes das escolas do campo é formado praticamente por professores provindos da cidade, geralmente prevalece a contratação de professores pelo Processo Seletivo Simplificado (PSS), o que gera rotatividade nas escolas e falta de vínculo com os alunos e famílias do campo. Há professores concursados, porém, a formação para efetivo exercício na Educação do Campo, está ausente.

Acredita-se que um caminho pertinente seja compreender as “velhas amarras" e tomar a prática pedagógica e social da escola como ponto de partida, contudo, esta perspectiva carece de investigação que pretendemos realizar com este estudo e este trabalho pesquisa.

Aspectos da problemática de pesquisa e suas intencionalidades

A motivação da presente pesquisa surgiu nas trilhas percorridas ao longo de oito anos de trabalho, como pedagoga na Rede Estadual de Ensino do Paraná, exercendo a função em escolas situadas no campo. Assim como outros docentes da cidade, chegamos à escola situada no campo sem conhecer as dimensões dessa realidade. Nesse cenário, os estudos e a formação, aguçavam a curiosidade sobre os aspectos e contextos, que estão diretamente ligados à formação continuada de professores.

Ocorre que, mesmo com as formações, as dificuldades de articular o ensino dos alunos das escolas do campo com o conteúdo escolar permaneciam, originando o interesse em compreender as questões envolvidas nesta situação. Este processo, depois de refletido, desvelou a necessidade de investigar as dificuldades que o professor encontra em sua prática pedagógica, para articular os conteúdos escolares e os conteúdos da realidade dos alunos do campo. Deste modo, esta questão passou a tornar-se um grande desafio, e passamos a pensar em formas de como preparar os professores para

atuarem nas escolas situadas no campo, buscando elucidar a relação entre a formação continuada e o ensino nestas escolas, a fim de dar conta da especificidade desta modalidade.

Outro aspecto que nos possibilitou conhecer a realidade das escolas do campo veio da experiência (formação em serviço), desenvolvida através do Programa de Tutoria da Secretaria de Educação do Estado do Paraná (SEED), pelo qual, semanalmente, eram realizadas reuniões *in loco* com a equipe diretiva e pedagógica das escolas, onde abordávamos a organização do trabalho pedagógico e evidenciamos a dificuldade destes profissionais em articular os saberes docentes e a vivência dos alunos.

Evidenciamos a necessidade de repensar a prática pedagógica adquirida/construída nos processos de formação destes professores e das implicações dessa formação para o trabalho que o docente realiza na escola. Neste contexto, construiu-se o seguinte problema de pesquisa: "A formação continuada dos professores das escolas do campo, dá conta de articular o trato do conhecimento, com os conteúdos escolares e os conteúdos da realidade dos alunos do campo? A partir desta interrogação, surgem outras questões relacionadas a esta temática: existe contextualização de conteúdo, metodologia, tempos e espaços no trabalho das escolas situadas no campo; como o trabalho docente nestas escolas, se ocupa destas relações de conhecimento e tem, o cotidiano de sala de aula, como um espaço formativo; como está acontecendo atualmente a formação continuada para os professores das Escolas situadas no Campo e como se efetiva a formação em serviço destes profissionais?

Segundo Arroyo (2007, p.158), a história nos mostra que não temos uma "tradição nem na formulação de políticas públicas, nem no pensamento e na prática de formação de profissionais da educação que focalize a educação do campo e a formação de educadores do campo como preocupação legítima". Durante a formação dos professores, muitas vezes, não está contemplada uma formação que estude as questões do campo, o currículo estudado é o mesmo das escolas urbanas, carecendo de efetivar a reflexão sobre a práxis necessária a esta especificidade.

Concordamos com Arroyo (2007, p.169), que "um dos determinantes da precariedade da educação do campo é a ausência de um corpo de profissionais que vivam junto às comunidades rurais, que sejam oriundos dessas comunidades". O autor enfatiza em suas palavras, que o processo de ensinar é facilitado para o professor quando este conhece o contexto do aluno. (ARROYO, 2007).

Deste modo, tem-se como objetivo central desta pesquisa analisar como a formação continuada dos professores das escolas do campo, dá conta de articular o trato do conhecimento, com os conteúdos escolares e com os conteúdos da realidade dos alunos do campo. Este objetivo desdobra-se em outros que buscam compreender como se constitui na história a formação continuada dos docentes que atuam nas escolas do campo, mapear como acontece a articulação dos conteúdos programáticos para o processo-ensino aprendizagem da escola do campo, tecendo reflexões de como

a formação continuada pode fortalecer a identidade da escola pública do campo. A pesquisa se dará em três escolas públicas do campo situadas no Núcleo Regional de Educação (NRE) de Pato Branco/PR.

A pesquisa guia-se pela abordagem qualitativa e a metodologia adotada é a pesquisa bibliográfica e de campo, pela pesquisa-ação e sistematização de experiências e práticas. Para Bogdan e Biklen (1994), as experiências educacionais de pessoas de todas as idades (bem como todo o tipo de materiais que contribuam para aumentar o nosso conhecimento relativo a essas experiências), tanto em contexto escolar como exteriores à escola, podem constituir objeto de estudo. A investigação qualitativa em educação assume muitas formas e é conduzida em múltiplos contextos.

Destacamos que, no caso deste estudo, temos a necessidade da apropriação da filosofia marxista (concepção de mundo e de homem), do método do Materialismo Histórico Dialético, por se tratar de uma pesquisa educativa e social, que está vinculada às contradições da sociedade e com foco na formação continuada dos professores das Escolas Públicas do Campo.

Para Marx o sujeito é um ser biológico, social e histórico, prático e de práxis e, a objetividade do sujeito está sempre relacionada ao seu papel ativo na sociedade.

> [...] na produção social da própria vida, os homens contraem relações determinadas, necessárias e independentes de sua vontade, relações de produção estas que correspondem a uma etapa determinada de desenvolvimento de suas forças produtivas materiais. (MARX, 1987, p. 29).

Esta concepção nos permite perceber que, na análise da realidade é preciso compreender o movimento dialético que existe na história, que é contínuo, está constantemente em processo de transformação e construção de novas necessidades, na qual o ser histórico é produto e ao mesmo tempo produtor das relações sociais. Dessa forma, "[...] as circunstâncias fazem os homens, assim como, os homens fazem as circunstâncias [...]", sendo preciso compreender o contexto histórico em articulação com as relações sociais que se desenvolvem nele (MARX; ENGELS, 2007, p. 43).

Dentro do contexto histórico da Educação do Campo no Brasil, por exemplo, as políticas públicas educacionais, embora constituídas legalmente, demonstram um processo lento quando se trata de se transformarem tanto em prática pedagógica quanto em prática social das escolas. É possível detectar, assim, desde o lugar de trabalho que ocupamos, que numa sociedade capitalista como a nossa, a organização de cursos ofertados aos professores, apresenta um descompasso entre a formação e a prática.

Em consequência do que se nos apresenta como panorama da formação continuada no Brasil, observamos uma formação fragmentada, trazendo para o ensino a lógica do mercado, com o deslocamento da educação para o setor de serviços: competitividade, produtividade, agilidade e

racionalização de custos. Sem dúvida, essa perspectiva é imensamente, diferente do que Marx (1987) propõe para formação integral, omnilateral e politécnica. Assim, confirma-se, que a articulação entre as relações de trabalho e a formação humana, legitimam o princípio educativo do trabalho.

Para se chegar aos objetivos apontados em consonância com os fundamentos teórico-metodológicos, a pesquisa será realizada em três etapas inter-relacionadas. A primeira etapa de levantamento bibliográfico sobre a temática, análise dos Projetos Político-Pedagógicos (PPP) das escolas, levantamento dos dados disponíveis nos relatórios e os conteúdos ofertados nas formações com os professores. Esta etapa contará também com uma primeira entrevista com as equipes das escolas e com os professores e um grupo de alunos, tratando de modo geral das questões referentes à formação acadêmica, experiência profissional e atividades de formação continuada realizadas.

A segunda etapa, com base nos dados coletados, será de aplicação de uma pesquisa-ação com um instrumental metodológico, espaços e tempos específicos de escolas públicas do campo, em cada uma das escolas. E, a última etapa, será a sistematização desta experiência da pesquisa-ação, adensada de uma nova entrevista com os participantes (equipes das escolas, professores e alunos), com o objetivo de analisar como os conteúdos da prática social e pedagógica experimentados na pesquisa-ação, contribuíram ou não para a formação continuada.

Alguns aspectos da Educação do Campo e das Escolas Públicas do Campo

O recorte histórico que apresentamos tem o objetivo de analisar e refletir sobre os principais fatos que marcaram as políticas educacionais e contextualizar a Educação do Campo nesse período.

A partir da LDB 9394/96 a Educação do Campo é efetivada na agenda política e na política educacional, contudo, as marcas de seu surgimento se dão com a realização do I Encontro Nacional de Educadores da Reforma Agrária (I ENERA), em 1997, com I Conferência por uma Educação Básica do Campo (I CNEC) em 1998, momento também da criação do Programa Nacional da Reforma Agrária (PRONERA), demonstrando a força dos movimentos sociais.

Na I CNEC se passa a utilizar oficialmente o termo educação do campo e não mais educação rural. Os autores Kolling, Nery e Molina, anunciam esta fundamental mudança que se dá neste período histórico:

> Utilizar-se-á a expressão campo, e não a mais usual, meio rural, com o objetivo de incluir no processo da Conferência uma reflexão sobre o sentido atual do trabalho camponês e das lutas sociais e culturais dos grupos que hoje tentam garantir a sobrevivência desse trabalho. (KOLLING, NERY e MOLINA, 1999, p. 26).

O Decreto Nº 7.352/2010, de 4 de novembro de 2010, que dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA em seu Art. 1o, § 1o, vai definir o que podemos compreender como populações do campo:

> I – [...] os agricultores familiares, os extrativistas, os pescadores artesanais, os ribeirinhos, os assentados e acampados da reforma agrária, os trabalhadores assalariados rurais, os quilombolas, caiçaras, os povos da floresta, os caboclos e outros que produzam suas condições materiais de existência a partir do trabalho no meio rural. (BRASIL, 2010a, p. 01).

A Educação do Campo tem ligação direta com as lutas dos povos do campo que, desde os anos 1980, empenharam-se na luta por uma educação a partir do lugar destes povos. As lutas pela terra e todos os demais direitos são parte da luta pela educação como um direito de todos.

Em 2001, foi promulgado o Plano Nacional de Educação (Lei nº 10.172/2001), uma antiga exigência de diversos e relevantes segmentos sociais do nosso país. Estabeleceu, entre suas diretrizes, intervenção diferenciada para a escola rural, e orientou alusão ao modelo urbano, a organização do ensino em séries, a extinção progressiva das escolas unidocentes e a universalização do transporte escolar. Quanto à infraestrutura física e a necessidade de formação docente especializada não houve menção.

> [...] o PNE constitui-se numa anti-política pública de educação do Campo na medida que é unilateral e excludente. Todo o pouco que o PNE propõe referente ao rural é, pois, rejeitado pelos sujeitos que compõem o Movimento de Educação do Campo, ou por que são metas insuficientes, ou porque é o antípoda da qualidade por eles requerida. (MUNARIM, 2008, p. 8).

A respeito da universalização do transporte escolar devido não ter se critérios e princípios ajustados, gerou dissenso de interpretações resultando no: fechamento de escolas localizadas nas áreas rurais e a transferência de seus alunos para escolas urbanas; o transporte de crianças e adolescentes em veículos inadequados; e a necessidade de trajetos extremamente longos. (SANTOS, 2018, p. 106).

Neste período em que o PNE ainda não garantia o direito à Educação do Campo, já havíamos realizado a I CNEC e se organizara a Coordenação Nacional da Educação do Campo, contudo, não havia nenhuma orientação para que as definições tomadas nestes espaços se efetivassem na prática das escolas. Nessa alinha, no ano de 2002, se promulga as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, que vão definir, entre outras questões, em que consiste a escola do campo.

> A identidade da escola do campo é definida pela sua vinculação às questões inerentes à sua realidade, ancorando-se na temporalidade e saberes próprios dos estudantes, na

> memória coletiva que sinaliza futuros, na rede de ciência e tecnologia disponível na sociedade e nos movimentos sociais em defesa de projetos que associem as soluções exigidas por essas questões à qualidade social da vida coletiva no país. (BRASIL, 2002, p. 1).

Estes pressupostos afirmam que as escolas do campo precisam de uma educação específica, isto é, que se leve em conta o contexto próprio, voltado aos interesses e às necessidades da população que habita e trabalha nesse território.

As Diretrizes Operacionais para a Educação Básica das Escolas do Campo, são uma importante referência para a Educação do Campo, porque contemplam e refletem um conjunto de preocupações conceituais e estruturais presentes historicamente nas reivindicações dos movimentos sociais. Dentre elas o reconhecimento e valorização da diversidade dos povos do campo, a formação diferenciada de professores, a possibilidade de diferentes formas de organização da escola, a adequação dos conteúdos às peculiaridades locais, o uso de práticas pedagógicas contextualizadas, a gestão democrática, a consideração dos tempos pedagógicos diferenciados, a promoção, através da escola, do desenvolvimento sustentável e do acesso aos bens econômicos, sociais e culturais (BRASIL, 2002).

Depois desta conquista, no ano de 2003, Ministério da Educação (MEC) instituiu um Grupo Permanente de Trabalho Educação do Campo e, em 2004, criou a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD), contemplando em sua estrutura a Coordenação Geral de Educação do Campo.

No ano de 2004, foi realizada a II CNEC, que contou com uma expressiva participação e, nos registros finais da Conferência ficou clara a intenção de organizar, a partir da educação, um projeto de sociedade que se contraponha ao agronegócio e que promova a realização de uma ampla reforma agrária. (CNBB, 2004, p. 2)

O Movimento da Educação do Campo passa a se fortalecer por meio de uma rede social, composta pelos sujeitos coletivos que trabalham com a educação do campo e que dela se aproximam. Nessa rede encontramos Organizações Não Governamentais (ONGs), universidades, secretarias estaduais e municipais de Educação, movimento sindical, movimentos e organizações sociais, Centros Familiares de Formação de Alternância e Movimentos Sociais Populares do Campo (MSPdoC). (MUNARIM, 2008).

A Formação Continuada de Professores das Escolas Públicas do Campo

Dentro do contexto histórico da Educação do Campo no Brasil, mesmo diante de avanços consideráveis na legislação da Educação do Campo, segundo Fontana (2011),

> [...] os cursos de formação continuada para os professores buscam conciliar perspectivas pedagógicas hegemônicas, descrevem os princípios, objetivos, conteúdos e métodos da educação, desarticulados das reais condições da escola do campo e marcados pelo currículo das escolas da cidade. (FONTANA, 2011, p. 9571).

Ainda, segundo a autora, o professor do campo tem carência em sua formação para compreender e trabalhar com a identidade do campo e, ressalta a importância de investimentos na formação continuada de professores que atuam no campo. (FONTANA, 2011). Podemos constatar que a lógica da educação rural ainda é uma realidade presente nas nossas escolas, mesmo diante de avanços consideráveis que tivemos com a Educação do Campo, por isso, compreende-se que, para a formação de professores que trabalham com os povos que vivem no campo, existe a necessidade de perspectivas metodológicas que se articulem com estes espaços sociais. (COSTA; FRANCO, 2020).

A formação continuada é, por assim dizer, parte integrante da profissão do professor. Libâneo (1998) defende a formação continuada como ferramenta para levar o professor a uma ação com consciência de sua prática docente. Freire (1996) enfatiza que a docência requer mais do que a competência para saber ensinar e transmitir conhecimentos, é uma profissão que atua na perspectiva da formação e demanda reflexão sobre a prática educativa. Em se tratando da Educação do Campo, entendemos que esta formação precisa contemplar os fundamentos da Educação do Campo e compreender as dimensões culturais. Parece pertinente, por isso, que os professores articulem às práticas pedagógicas metodologias adequadas que alcancem também o modo de vida destas comunidades, contribuindo assim para o fortalecimento das escolas.

Podemos ainda considerar que, em relação à formação continuada dos professores das escolas do campo, percebe-se a predominância de uma formação marcada pela cultura do meio urbano. Para Arroyo (2017, p.159): “o nosso sistema escolar é urbano, pensado apenas no paradigma urbano e este pensa na cidade e nos cidadãos urbanos como protótipo de sujeitos de direto”. O autor explica-nos, ainda, que a formação docente e as próprias teorias de educação, estão voltadas para o homem urbano, refletindo diretamente na prática docente das escolas do campo ou denominadas do campo. (ARROYO, 2017).

Segundo Fontana (2011), podemos identificar três movimentos que a Educação do Campo precisa implementar na formação continuada dos professores. O primeiro é o movimento da pesquisa na perspectiva formativa, de maneira a tornar o professor capaz de melhor compreender sua prática e, assim, articular melhor sua prática docente. Para a autora, pesquisa no espaço escolar é condição para o professor refletir sua própria prática e a aprendizagem dos alunos, essa dimensão poderá contribuir para a consolidação de um modelo de formação fundamentado na investigação.

A autora também enfatiza que "o trabalho com a pesquisa qualifica a ação docente pelo aprofundamento teórico necessário à interpretação e transformação da prática pedagógica e da realidade educacional mais ampla" (FONTANA, 2011, p. 9578), criando alternativas para superar problemas da sua prática pedagógica. O pressuposto é que haja atividade de pesquisa sobre a própria prática pedagógica em processos de formação continuada de professores, apontando o papel da teoria para efetivação da prática e da ação pedagógica.

O segundo movimento que a escola realiza na construção de sua identidade e autonomia é a construção do Projeto Político-Pedagógico (PPP). O PPP concentra todos os âmbitos que compõem o ambiente educacional: a proposta curricular, as diretrizes sobre a formação dos professores e a gestão administrativa. Por esse viés, Batista (2018) e Costa (2018), corroboram ao citar:

> [...] a partir do Projeto Político Pedagógico das respectivas escolas passassem a introduzir uma concepção de currículo principiado em saberes dos sujeitos do processo ensino-aprendizagem, que possibilitasse uma reflexão crítica sobre seus processos de trabalho, de vida, de cultura, servindo de matéria prima para a construção/reconstrução dos conhecimentos, em diálogo entre educadores e educandos, visando uma práxis transformadora. (BATISTA, COSTA 2018, p. 34).

O terceiro movimento para que tenhamos um processo de formação dos professores para as escolas do campo, condizente com as necessidades dos sujeitos que ali vivem, será pensar em políticas públicas de formação que contribuam na articulação de um projeto de sociedade que se pretende construir.

O artigo 13, da Resolução do CNE/CEB nº1, de 3 de abril de 2002 (BRASIL, 2002), determina que os sistemas de Educação deverão complementar a formação dos professores da educação básica com os seguintes componentes:

> I - Estudos a respeito da diversidade e o efetivo protagonismo das crianças, dos jovens e dos adultos do campo na construção da qualidade social da vida individual e coletiva, da região, do país e do mundo;
>
> II - propostas pedagógicas que valorizem, na organização do ensino, a diversidade cultural e os processos de interação e transformação do campo, a gestão democrática, o acesso ao avanço científico e tecnológico e respectivas contribuições para a melhoria das condições de vida e a fidelidade aos princípios éticos que norteiam a convivência solidária e colaborativa nas sociedades democráticas. (BRASIL, 2002, p. 3).

Arroyo (2007) corrobora com esta orientação das diretrizes ao sugerir alguns princípios que deve conter a política de formação de professores das escolas do campo:

> Políticas que afirmem uma visão positiva do campo frente à visão ainda dominante do campo como forma de vida em extinção [...]. Pensar a formação de educadoras e

> educadores como uma estratégia para reverter essa visão negativa que se tem do campo [...]. Políticas de formação articuladas a políticas públicas de garantia de direitos. Colocar a educação não na lógica do mercado, nem das carências, mas dos direitos dos povos do campo: direito à terra, vida, cultura, identidade, memória, educação. Nessa lógica dos direitos, situa-se a dimensão política e pública da formação de profissionais [...]. (ARROYO, 2007, p. 173-174).

Para o autor, esses conhecimentos e o olhar para a educação do campo, são fatores indispensáveis no currículo de formação dos professores. São princípios que devem se constituir como perspectiva tanto da política de formação inicial quanto da continuada, fortalecendo a concepção de educação como prática social que busca a autonomia. (ARROYO, 2007).

Considerações Finais

Considerando nossa experiência de trabalho na Rede Estadual Ensino do Paraná, o trabalho docente nas escolas situadas no campo, confrontamo-nos com a carência na formação continuada de professores da Educação do Campo. As formações ofertadas pela mantenedora não alcançam a realidade destas escolas. O planejamento em Hora Atividade, tem sido encaminhado de forma isolada, seguindo os conteúdos elencados no Livro de Registro online, disponibilizados prontos para os professores, sem dar conta das especificidades da escola do campo, ainda que a legislação garanta esta modalidade.

Deste modo, fica a cargo do professor realizar a articulação dos conteúdos escolares e os conteúdos da realidade dos alunos do campo, o que raramente acontece, porque esta dimensão exige compreender uma especificidade dada, também, pela diversidade cultural, que precisa ser reconhecida, juntamente com os processos de interação e as transformações pertinentes ao contexto do campo.

Assim, constatamos a necessidade de uma formação continuada de professores, no bojo de um movimento que se consolide como um espaço de reflexão e pesquisa sobre a própria prática pedagógica, com o objetivo fundamental de melhorá-la e, concomitantemente, conhecer a realidade destas escolas, seus territórios e sua cultura, seus povos e modos de vida, num movimento de rearticular e fortalecer estas instituições educativas.

Referências

ARROYO, Miguel Gonzalez**.** Políticas de formação de educadores (as) de campo. **Cad. Cedes**, Campinas, vol. 27, n. 72, p. 157-176, maio/ago., 2007. Disponível em: https://doi.org/10.1590/S0101-32622007000200004 Acesso em: 21 nov. 2020.

BOGDAN, Roberto C.; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação.** Tradução Maria João Alvarez, Sara Bahia dos Santos e Telmo Mourinho Baptista. Porto: Porto Editora, 1994.

BRASIL. Decreto Nº 7.352, De 4 De Novembro De 2010**. Dispõe sobre a política de educação do campo e o programa Nacional de Educação na Reforma Agrária- PRONERA.** Disponível em**:** http://legislacao.planalto.gov.br/legisla/legislacao.nsf/Viw_Identificacao/DEC%207.352-2010?OpenDocument. Acesso em: 01 ago. 2021.

_____. Resolução CNE/CEB 1/2002 - Institui **Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo**. MEC: Brasília - DF, 2002. BRASIL. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB012002.pdf. Acesso em: 30 ago. 2021.

CNBB et al. Confederação Nacional dos Bispos no Brasil. II Conferência Nacional por uma Educação do Campo: Declaração Final. Disponível em: http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me4537.pdf. Acesso em: 14 ago. 2021.

COSTA, Amanda Rafaela Vieiro; FRANCO, Maria Joselma do Nascimento. Formação Continuada de Professores articulada aos Princípios da Educação do Campo: com a palavra as formadoras de professores. **Revista Cocar**. V.14 N.30 Set./Dez./ 2020 p. 1-18

FONTANA, Maria Iolanda. **Formação Continuada de Professores da Educação do Campo:** Teoria e Atitude Investigativa em Discussão. Agência Financiadora: CAPES/INEP- Observatório da Educação, 2011.

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

KOLLING, Edgar Jorge, Nery-FSC; MOLINA, Mônica Castagna (Orgs.) **Por uma Educação Básica do Campo:** memória. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1999. (Coleção por uma Educação Básica do Campo, nº1).

LIBÂNEO J. C. **Adeus professor, adeus professora?** Novas exigências educacionais e profissão docente. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1998.

MARX, K. **O Capital: crítica da economia política**. Tradução por Regis Barbosa e Flávio R. Kothe. São Paulo: Abril Cultural, 1985a. Livro 1, v.1, t.1. (Os economistas). MARX, K. **Manuscritos econômico -filosóficos e outros textos escolhidos**. Trad. José Carlos Bruni…(et al.). 4. ed. São Paulo: Nova Cultural, 1987.

MARX, K.; ENGELS, F. **A Ideologia Alemã**. Tradução de Rubens Enderle, Nélio Schneider e Luciano Cavani Martorano. São Paulo: Boitempo, 2007.

MUNARIM, A. **Trajetória do movimento nacional de educação do campo no Brasil.** Trabalho apresentado no GT 3, 2008. Disponível em: http://31reuniao.anped.org.br/1trabalho/gt03-4244--int.pdf. Acesso em: 23 set. 2021.

SANTOS, Cleonice Ferreira dos. **Memória camponesa:** os conflitos pela terra e educação do campo no município de Barreiras (BA). 2018. 165 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2018.

A SUPERAÇÃO DA ALIENAÇÃO DO TRABALHO E DA NATUREZA PELA AGRICULTURA CAMPONESA E A AGROECOLOGIA

Lidiane Cristina Longo[1]
Carlos Antônio Bonamigo[2]

Eixo Temático: Educação Popular, Educação do Campo e Movimentos Sociais

Resumo: Este texto objetiva analisar as possibilidades de superação da alienação do trabalho e da natureza pela agricultura camponesa de base agroecológica. Parte-se da ontologia do ser individual e social a partir do trabalho, do processo histórico da realização do trabalho alienado e do processo de alienação da natureza no processo produtivo. Posteriormente, analisa-se as características da agricultura camponesa e alguns fundamentos da agroecologia, articulando, por fim, a hipótese de superação da alienação do trabalho e da natureza pela forma de realização do trabalho em torno da agricultura camponesa de base agroecológica. Enfatiza-se a agroecologia como matriz produtiva, científica e tecnológica da agricultura camponesa que se contrapõe à realização do trabalho alienado subordinado à lógica produtiva do sistema capitalista. Nesse sentido, a agroecologia constitui-se, ao produzir valor de uso, alimentos saudáveis, preservando a agrobiodiversidade, numa forma de trabalho que humaniza o ser envolvido no processo produtivo, na medida em que estabelece uma interação sustentável entre o ser humano e a natureza.

Palavras-chave: trabalho; alienação; natureza; agricultura camponesa; agroecologia.

Introdução

Ao analisar as possibilidades de superação da alienação do trabalho e da natureza pela agricultura camponesa de base agroecológica, parte-se da ontologia do ser individual e social a partir do trabalho, do processo histórico da realização do trabalho alienado e do processo de alienação da natureza no processo produtivo. Posteriormente, analisa-se as características da agricultura camponesa e alguns fundamentos da agroecologia, articulando, por fim, a hipótese de superação da alienação do trabalho e da natureza pela forma de realização do trabalho em torno da agricultura camponesa de base agroecológica.

Enfatiza-se a agroecologia como matriz produtiva, científica e tecnológica da agricultura camponesa que se contrapõe à realização do trabalho alienado subordinado à lógica produtiva do sistema capitalista. Nesse sentido, a agroecologia constitui-se, ao produzir valor de uso, alimentos saudáveis, preservando a agrobiodiversidade, numa forma de trabalho que humaniza o ser envolvido

[1] Graduanda em Pedagogia pela Unioeste de Francisco Beltrão. Bolsista ICV-Unioeste. E-mail: lidiane.longo@unioeste.br.
[2] Doutor em Educação/UFRGS. Professor Adjunto Unioeste de Francisco Beltrão. E-mail: carlos.bonamigo@unioeste.br.

no processo produtivo, na medida em que estabelece uma interação sustentável entre o ser humano e a natureza no processo produtivo.

Esta pesquisa orientou-se por uma abordagem teórico-bibliográfica em torno do trabalho como fundante do ser individual e social, dos determinantes históricos da realização do trabalho alienado e da alienação da natureza no processo produtivo capitalista. Além disso, destacam-se as características da agricultura camponesa de base agroecológica e suas possibilidades de superação do trabalho alienado e da alienação da natureza. Destaque-se que este trabalho de pesquisa não é uma "revisão de literatura", mas tão somente um ensaio teórico-bibliográfico sobre o tema abordado, conforme diferenciação sistematizada por Gil (2010).

A ontologia do ser individual e social

O trabalho e suas relações econômicas, sociais e políticas instituídas em torno de sua realização torna-se uma das categorias centrais na compreensão da organização social como um todo assim como dos processos específicos relacionados à produção em geral e à produção agrícola em especial. Por isso, torna-se relevante partir-se dessa perspectiva para explicitar tanto as formas de organização social em geral quanto aquelas existentes historicamente para, posteriormente, no interior dessa perspectiva, situar a compreensão da agricultura camponesa e da agroecologia.

Para Marx:

> O processo de trabalho, que descrevemos em seus elementos simples e abstratos, é atividade dirigida com o fim de criar valores-de-uso, de apropriar os elementos naturais às necessidades humanas; é condição necessária do intercâmbio material entre o homem e a natureza; é condição natural eterna da vida humana, sem depender, portanto, de qualquer forma dessa vida, sendo antes comum a todas as suas formas sociais. (MARX, 2002, p. 218).

Desse conceito decorre o pressuposto ontológico do ser humano, ou seja, é pelo trabalho que o ser humano garante a sua sobrevivência e, ao mesmo tempo, a partir das relações sociais derivadas em torno do universo do trabalho, institui-se, historicamente, as diferentes formações sociais. Em síntese, é pelo trabalho que se institui ontologicamente o ser individual e social. (LUKÁCS, 2013). A troca, a interação profunda e essencial com a natureza se dá pelo processo de trabalho. Sem o trabalho não há constituição do ser humano, pois é por meio do trabalho que se institui a sociedade e todas as demais dimensões da organização social.

> O trabalho é um processo de que participam o homem e a natureza, processo em que o ser humano, com sua própria ação, impulsiona, regula e controla seu intercâmbio material com a natureza. Defronta-se com a natureza como uma de suas forças. Põe em movimento as forças naturais de seu corpo – braços e pernas, cabeça e mãos -, a

> fim de apropriar-se dos recursos da natureza, imprimindo-lhes forma útil à vida humana. Atuando assim sobre a natureza externa e modificando-a, ao mesmo tempo modifica sua própria natureza. Desenvolve as potencialidades nela adormecidas e submete ao seu domínio o jogo das forças naturais. (MARX, 2002, p. 211).

O ser humano, ao pensar, planejar e projetar as ações, ao imaginar, arquitetar mentalmente a sua ação, traça objetivos, os quais ao serem desenvolvidos, tem uma intencionalidade e sentido e que visam chegar a um fim, a um resultado. Nesse processo, transforma os elementos da natureza em bens/objetos que tenham valor para a sua vida, tanto na dimensão física/material quanto simbólica/intelectual. Em outras palavras, a ação humana em geral e a ação do trabalho em especial, não é a ação em si mesma como mera reprodução de uma lei natural intrínseca instintiva, mas uma ação mediada pela consciência, por sua capacidade de abstração, de produzir significados, de realizar, de operar objetos e a natureza, a fim de transformá-la. E, ao mesmo tempo que modifica o mundo exterior, o sujeito obtém uma apropriação intelectual e também se transforma nesse processo. Por isso que:

> No processo de trabalho, a atividade do homem opera uma transformação, subordinada a um determinado fim, no objeto sobre que atua por meio do instrumental de trabalho. O processo extingue-se ao concluir-se o produto. O produto é um valor-de-uso, um material da natureza adaptado às necessidades humanas através da mudança de forma. O trabalho está incorporado ao objeto sobre que atuou. [...] ao mesmo tempo que transforma a natureza, transforma-se a si mesmo. (MARX, 2002, p. 214).

Nesse sentido, parafraseando Marx, há uma interação metabólica entre ser humano e natureza, a qual se explica na atuação do ser humano sobre a natureza pelo do processo de trabalho, para produzir valores de uso. O ser humano é uma exteriorização da natureza, resulta dela e atua sobre ela por meio da sua força de trabalho, transforma os ecossistemas por meio da sua ação direta e produz valor. O metabolismo é o intercâmbio material que o sujeito estabelece ao se apropriar da natureza e transformá-la mediante o trabalho para produzir coisas úteis a vida humana.

> Os valores-de-uso [...], enfim, as mercadorias, são conjunções de dois fatores, matéria fornecida pela natureza e trabalho. [...] O homem, ao produzir, só pode atuar como a própria natureza, isto é, mudando as formas da matéria. E mais. Nesse trabalho de transformação é constantemente ajudado pelas forças naturais. O trabalho não é, por conseguinte a única fonte dos valores-de-uso que produz, da riqueza material. (MARX, 2008, p. 64-65).

A relação entre ser humano e natureza é indispensável para condição da vida humana, pois é por meio da troca que estabelece com a natureza, mediado pelo trabalho, que o ser humano desenvolve suas atividades práticas, atua sobre o mundo para garantir sua sobrevivência e satisfazer suas

necessidades básicas. A natureza fornece ao ser humano a matéria, a energia, os mecanismos, que pelo trabalho são transformados, ganham nova forma, convertendo-se em riqueza, (alimentos, vestuário, moradia, entre outros), para garantia da sua existência.

Para além dessa análise geral do trabalho e de seu processo, ou seja, desse metabolismo ser humano-natureza, a abordagem marxiana volta-se também para a análise das condições históricas em que o trabalho se realiza. Ou seja, o processo de trabalho se realiza, historicamente, sob determinadas circunstâncias, alterando-se qualitativamente ao longo das diferentes épocas, definindo, a partir disso, as diferentes formações sociais. É nesse sentido que a realização do processo de trabalho, no interior das determinações do capital, assume determinadas características específicas, jamais vistas na história da humanidade. (MÉSZÁROS, 2008).

A alienação do trabalho e da natureza

Enclausurado sob as determinações das relações dominantes do capital, o trabalho, para além de sua constituição/finalidade original e transhistórica, de modo a transformar a natureza e extrair dela os recursos destinados à produção de coisas úteis para vida humana, com a intenção, em primeiro plano, de satisfazer as necessidades básicas do ser humano, assume uma feição específica. Para além da produção de valor de uso como destacado até aqui, nas relações sociais estabelecidas sob a égide do domínio do capital, o trabalho como produtor de valor de uso, acaba por subsumir-se às prerrogativas dominante do sistema, qual seja, a produção de valores-de-troca, ou, em outras palavras, a realização do trabalho subordina-se à obtenção do lucro e a reprodução ampliada do capital. Subjuga-se a força de trabalho, por meio de relações sociais de produção alicerçadas na exploração e alienação do ser que trabalha. (MARX, 2008).

Nas relações que se estabelecem no todo social, existem dois grupos, ou classes antagônicas, conflituosas, os donos dos meios de produção, burgueses, que detém o trabalho intelectual e toda riqueza produzida, os quais controlam e dirigem o trabalho, e a classe trabalhadora, os proletários, que nada possuem, se não seu corpo para o trabalho explorado, os quais vendem sua força de trabalho, em troca de uma pequena parte do todo que produzem, os quais detém o trabalho manual e são submissos aos interesses da burguesia.

> O adquirente de capacidade de trabalho é meramente personificação do trabalho objetivado, o qual cede aos operários uma parte de si próprio sob a forma de meios de subsistência a fim de incorporar à sua outra parte a capacidade viva de trabalho e, mercê desta incorporação, conservar-se integralmente a si próprio e crescer para lá da sua medida original. Não é o operário que compra os meios de subsistência e os meios de produção: são os meios de subsistência que compram o operário para o incorporarem nos meios de produção. (MARX, 2004a, p.71).

Combinado com essas determinadas e específicas relações sociais de produção, os meios de produção utilizados no e pelo processo de trabalho constituem-se em propriedade privada do capitalista, além de comprar a força de trabalho transformada em mercadoria. Além disso, os bens produzidos pelo trabalho igualmente são privados, constituindo, igualmente, em mercadorias a serviço da amplificação e da acumulação da riqueza produzida socialmente. É por isso que nestas determinações há um processo ampliado de mercadorização em variadas direções, incorporando desde às dimensões materiais, concretas, à vida simbólica e imaterial. Tudo vira mercadoria! A começar pela força de trabalho que é vendida pelos trabalhadores que não são proprietários dos meios de produção e precisam satisfazer suas necessidades básicas, os quais trocam sua mão-de-obra por um determinado valor (salário), sem, entretanto, pelas características do trabalho assalariado, receberem pela totalidade dos valores produzidos. (MARX, 2008; ANTUNES, 2018).

É desse processo que emerge a mais-valia, que é o resultado do lucro obtido pelos valores não pagos ao trabalhador pelo trabalho realizado. Essa busca incessante do lucro amplia-se às exigências determinadas pelos grandes capitais existentes no mercado, objetivando o aumento do capital do sistema dominante em geral, por meio de um processo produtivo em larga escala. (MARX, 2004a).

No processo de apropriação da mais-valia, há uma combinação entre a mais-valia relativa caracterizada pelo aumento da produtividade pelo aperfeiçoamento tecnológico nas relações de trabalho e a mais-valia absoluta, levada a cabo pelo aumento da jornada de trabalho. Nessa combinação, o capitalista obtém o lucro pela exploração na produção excedente de mercadorias, de valores-de-troca. (MARX, 2002). Nesse processo de trabalho, as mercadorias configuram-se em valor-de-troca, o qual leva em conta a quantidade de tempo que será socialmente necessária para o trabalhador modificar, construir ou transformar objetos em produto, em valor-de-uso, para que posteriormente com as novas atribuições que passam a adquirir, as mercadorias possam ser trocadas, com intermediações do dinheiro.

> O processo de trabalho converte-se no instrumento do processo de valorização, do processo da autovalorização do capital: na criação de mais-valia. O processo de trabalho subsume-se no capital (é o processo do próprio capital), e o capitalista entra nele como dirigente, guia; para este é ao mesmo tempo, de maneira direta, um processo de exploração de trabalho alheio. É isto o que denomino subsunção formal do trabalho em capital. (MARX, 2004a, p. 87).

Outro elemento que aparece na realização do processo de trabalho sob as determinações dominantes do capital, é a divisão social e hierárquica do trabalho, a divisão entre trabalho manual e intelectual. Há uma especialização das funções, a qual reflete em relações de poder, uma vez que quem

organiza o trabalho, é quem tem o domínio político sobre ele. E quem realiza de fato o trabalho, torna-se subjugado dessa relação de poder e de divisão instituídas.

O sistema do capital reúne os trabalhadores que fazem uma parte do mesmo trabalho, entretanto, quem não tem o domínio intelectual e apenas detém a força de trabalho, ou seja, o domínio técnico-operativo do processo, fica limitado a uma função específica e determinado a uma única finalidade. (MARX, 2004a).

É devido a estas características do processo de trabalho instituídas historicamente que ocorre a alienação do ser que trabalha, uma vez que o trabalhador participa do processo, da produção da mercadoria, mas não se reconhece no produto final, não tem conhecimento e domínio de todo processo. Há um estranhamento, em que o trabalhador se torna apenas uma extensão da máquina, o qual obedece a uma programação e ritmo de trabalho determinado, e deixa de ser o centro de si para ser comandado, e muitas vezes, não tem acesso, não adquire e consume as mercadorias e bens que ele mesmo produziu. O fruto do trabalho não retorna para o sujeito na mesma proporção, ao produzir para o outro a posse do produto não lhe pertence. (MARX, 2004b).

Nesse sentido, o sistema do capital sustentado na lógica desenfreada de obtenção do lucro a qualquer custo, na competitividade, produção em larga escala e dominação da oferta de produtos e serviços, acaba por apropriar-se, além da força de trabalho, da própria natureza e a totalidade de seus recursos, para colocá-la a serviço dessa estratégia dominante – a obtenção de lucro. É por isso que sob as determinações do domínio do capital, a própria natureza e tudo o que nela existe torna-se um meio para atingir essa finalidade pretendida. Ou seja, estabelece-se uma determinada relação social que determina uma forma específica de relação com a natureza. Por isso, a própria natureza, no sistema capitalista, torna-se uma mercadoria e é apropriada e alienada para os fins de seus proprietários. (FOSTER, 2014).

O capital para manter-se e reproduzir-se extrai da natureza todos os seus recursos, de forma imediata e constante, sem se preocupar em criar as condições de um processo produtivo que garanta a sua sustentação a longo prazo. Predomina uma apropriação predatória da terra e de seus recursos, não se preocupando com a perda da fertilidade do solo, por exemplo. É por isso que Foster reforça que o capitalismo iniciou como um sistema de usurpação da natureza e da riqueza pública. (FOSTER, 2012).

No curso da sociedade capitalista analisada por Marx ainda no século XIX, este pensador identificou que há uma contradição na produção, a qual refere-se aos valores de uso e valores de troca, uma vez que o primeiro era orientado para produção na satisfação das necessidades básicas de sobrevivência e o segundo destinado a produzir bens para alcançar lucro imediato nas relações de produção. Desse modo, tal contradição ficou mais esclarecida no Paradoxo de Lauderdale, que “[...] explicava que a riqueza pública consistia em valores de uso, que, como água e ar, sempre existiram em

abundância, enquanto riquezas privadas eram baseadas em valores de troca, que demandavam escassez". (FOSTER, 2012, p. 89).

Nessa lógica, construída historicamente, pode-se pontuar que as riquezas públicas estão sendo cada vez mais usurpadas, na busca pelas riquezas privadas que focalizam seus interesses na acumulação e consumo desordenado, gerando inúmeras consequências, sobretudo crises ecológicas, catástrofes e mudanças ambientais.

> No estágio da livre concorrência, Veblen (1964) argumentou, os "recursos básicos" foram superexplorados "pela exploração da extração e desvalorização do preço", levando a uma "rápida exaustão, com desperdício, do suplemento natural". Isso prepara o cenário para o capital monopolista (de proprietários ausentes) com seus métodos mais combinados de transformar a riqueza pública em ganho privado, a partir da cuidadosa regulamentação da escassez e dos preços monopolistas. (FOSTER, 2012, p. 92).

É por isso que, na sociedade capitalista, há um rompimento da interação metabólica entre ser humano e natureza, o qual é denominado como falha metabólica. Esse conceito refere-se à alienação material dos sujeitos, nas relações sociais que se estabelecem em torno do processo de trabalho, nas atividades produtivas da agricultura e no intercâmbio com a natureza. (MÉSZÁROS, 2002; REGO, 2016).

A falha metabólica se origina da crise ecológica instaurada pelo capitalismo, que se configura na insustentabilidade das atividades produtivas, na exploração da natureza, degradação do solo e o trabalhador, poluição química do meio ambiente, rompimento da relação harmoniosa entre ser humano e natureza, entre outras consequências desse sistema. Tudo isso para obtenção do lucro imediato e a qualquer custo, na produção de mercadorias e riquezas para aumento e do grande capital, sem preocupação com as condições de vida do ser humano e dos ecossistemas, fontes de energia.

> Quanto mais aumentam a competitividade e a concorrência intercapitais, mais nefastas são suas consequências, das quais duas são particularmente graves: a destruição e/ou precarização, sem paralelos em toda a era moderna, da força humana que trabalha e a degradação crescente do meio ambiente, na relação metabólica entre homem, tecnologia e natureza, conduzida pela lógica societal voltada prioritariamente para a produção de mercadorias e para o processo de valorização do capital. (ANTUNES, 2018, p. 36).

As consequências desse sistema produtivo dominante caracterizadas pela destruição e precarização da força humana que trabalha e a degradação crescente do meio ambiente, como retratado acima por Ricardo Antunes, originam-se de uma dupla alienação. Tem-se, por um lado, a alienação do trabalho, ou seja, alienação da força de trabalho/do ser que trabalha e, por outro, a alienação da natureza, colocando-a a serviço de uma forma de ocupação e produção predatória, insustentável, uma

vez que está subordinada à produção de lucro, de forma imediata e inconsequente. Essa forma de relação "ser humano-natureza" gera uma "falha metabólica".

Nesse sentido, uma das contribuições ecológicas de Marx foi, justamente, a explicitação teórica dessa falha metabólica, caracterizada pela produção desequilibrada e insustentável em relação à natureza, provocando consequências na vida humana individual e social e à própria natureza. Uma das formas de manifestação desse fenômeno foi analisado por Marx em relação ao processo produtivo no século XIX. Marx identificou que ao transportar os alimentos do meio rural por muitos quilômetros até os centros urbanos de produção industrial, o capital acabava por roubar os nutrientes do solo existente no campo e que não retornavam a ele, mas, ao contrário, acabavam por poluir o meio ambiente de forma imensurável nos espaços urbanos. Criava-se assim uma dicotomia entre campo-cidade. (MARX, 2008; MÉSZÁROS, 2002; FOSTER, 2014). Contemporaneamente, essas dicotomias e contradições da produção/consumo/transporte/tecnologias aprofundam-se e ganham contornos específicos.

Por isso, de forma geral, há uma "falha irreparável" no sistema de produção capitalista, interferindo de forma destrutiva tanto em relação ao ser humano quanto em relação à natureza. Ao apoiar-se num processo produtivo usurpador das condições naturais de fertilidade do solo, com a destruição das florestas/mangues e fontes naturais das águas, somados com o crescimento desenfreado da indústria e processos de urbanização sem planejamento adequado, ampliam-se as condições de insustentabilidade social e ambiental tanto no campo como na cidade, com inúmeras perdas, sobretudo nas baixas taxas de produtividade do solo. Para suprir momentaneamente essas perdas, o sistema produtivo dominante adotou um processo contínuo de restauração artificial utilizando-se de um conjunto de produtos químicos industrializados. Entretanto, o uso contínuo e desenfreado desses insumos artificiais para a exploração sem fim dos recursos, ao invés de devolver a capacidade produtiva da terra e a fertilidade dos solos, no longo prazo, esgota-a intensamente. (FOSTER, 2014).

Ao longo dos últimos dois séculos, com diferentes estágios e características, é possível afirmar a hegemonia da produção agrícola subordinada aos pressupostos do sistema do capital, ou seja, há, historicamente, a instituição de uma agricultura convencional capitalista. No Brasil, atualmente, esse modelo produtivo sustenta-se naquilo que se convencionou denominar de 'agronegócio'. Alguns elementos dessa lógica dominante na agricultura podem ser identificados e analisados.

A agricultura convencional capitalista tem como centralidade a obtenção do lucro, visando ampliar o grande mercado. Nesse sentido, a produção agrícola é tratada como mercadoria, na qual se investe a economia política do agronegócio, para que as atividades agropecuárias ou forças produtivas no campo gerem lucro e funcionem em prol da acumulação do capital, ignorando a relação entre o ser humano e a natureza e o tempo natural de fertilidade do solo e dos organismos. Devido a obsessão pelo avanço do capitalismo na produção agrícola, a vitalidade do solo sofre, e, é submetida a

indústria de fertilizantes, de insumos artificiais/químicos, que são depositados em forma de adubos industriais, para aligeirar o ciclo de crescimento dos alimentos. (CALDART, 2015).

Alguns elementos que integram e articulam a lógica da atividade agrícola capitalista, podem ser pontuados, como, a concentração fundiária contínua, que diz respeito, a concentração das terras nas mãos de poucos, que seriam os grandes proprietários, os quais têm controle do uso, apropriação privada, e utilizam extensivamente desta fonte de riqueza e sua renda, sem controle, implicando na superexploração da natureza. Outro elemento, é a expansão da produção agrícola, em monocultivos e monocriações, dando prioridade em poucos produtos produzidos, e em larga escola, o que acarreta na exploração contínua e destruição da biodiversidade onde se realizam as atividades e supõe a padronização alimentar do consumo. (CALDART, 2015).

Para que se desenvolvam as forças produtivas na agricultura capitalista, além da exploração da natureza em demasia, acontece a exploração do trabalho assalariado direto ou via terceirização, o qual se caracteriza pela subordinação dos agricultores familiares, e redução de mão-de-obra, uma vez que, a superexploração dos trabalhadores garante a produção e o desenvolvimento do agronegócio. Vale pontuar também que, para a base da matriz do agronegócio se desenvolver, há dependência crescente de políticas de Estado, no que diz respeito, a pesquisa, legislações ambientais e trabalhistas, políticas, e benefícios governamentais que cedem investimentos em prol desta lógica. (CALDART, 2015).

Outra transformação decorrente da modernização técnica da agricultura, é a subordinação tecnológica crescente de insumos artificiais sintéticos, que visam o uso excessivo da terra, e o encurtamento do ciclo produtivo, com fertilizantes, agrotóxicos que corrigem os problemas do sistema de exploração do solo em um único produto.

> Trata-se de uma matriz cuja centralidade está na chamada "artificialização da agricultura" [...] Essa matriz tecnológica implica em alteração da variedade genética das sementes, perda da fecundidade do solo e empobrecimento nutricional dos alimentos (que precisam então ser compensados, solo e alimentos, pela introdução de outros insumos artificiais). (CALDART, 2015, p. 192).

Em síntese, o que ocorre com a instauração da agricultura convencional capitalista é uma combinação de superexploração e alienação do trabalho e destruição e alienação da natureza, inerentes à lógica do desenvolvimento capitalista e que ao longo do tempo vai ficando cada vez mais explosiva e insustentável evidenciando cada vez mais aquilo que Marx denominou de "falha metabólica". (CALDART, 2015; REGO, 2016).

A agricultura camponesa de base agroecológica como possibilidade de superação da alienação do trabalho e da natureza

Entretanto, se por um lado, há a predominância desse modelo agrícola hegemônico, não quer dizer que, por outro lado, não exista outras formas de produção agrícola que se contraponha a essa dinâmica dominante. É nesse contexto de contraposição ao modelo produtivo convencional que se encontra a construção histórica da agricultura camponesa de matriz agroecológica, ou seja, um modelo produtivo com características sustentáveis, capazes de recompor relações equilibradas entre ser humano-natureza-sociedade. De forma geral, quais os caracteres dessa lógica alternativa de produção?

A agricultura camponesa visa romper com os limites da agricultura convencional, desenvolvendo uma nova forma de produzir alimentos pelo trabalho camponês, de cooperação nas relações sociais, gestão e controle do processo produtivo pelos agricultores. Inclui a produção agrícola e florestal diversificada, considerando as sucessões do clima e a preservação da natureza, a diversidade nos plantios, cultivos e colheitas, tendo como princípio a sustentabilidade entre atividades e o meio ambiente, livre de extratos químicos e agrotóxicos. Além disso, a agricultura camponesa tem como princípio organizador a soberania alimentar dos povos, ou seja, o direito de todos ter acesso a alimentos saudáveis, nutritivos e adequados. (CARVALHO; COSTA, 2012).

A agricultura camponesa caracteriza-se pela produção em pequenas escalas, estabelecendo uma relação de sustentabilidade entre as atividades desenvolvidas e o meio ambiente. O trabalho camponês é realizado por grupos familiares e/ou pequenas cooperativas, objetivando a sustentação de seus membros, comercializando apenas os excedentes da produção. A lógica da agricultura camponesa visa o fortalecimento das forças produtivas envolvidas no processo de trabalho e tem como centralidade a produção de alimentos saudáveis, com predominância do valor de uso dos seus produtos, instituindo-se nos princípios de um convívio harmonioso com a natureza, garantindo e preservando a agrobiodiversidade, compreendida como pressuposto e condição da existência e da reprodução da vida no campo, na natureza e no mundo. (CALDART, 2015).

Ao contrário da agricultura convencional/capitalista que se baseia em grandes propriedades, a agricultura camponesa realiza-se em pequenas propriedades, possibilitando a desconcentração fundiária, permitindo o desenvolvimento das comunidades agrícolas camponesas em maior espaço de terra e com diversos recursos naturais. A reforma agrária, nesse caso, seria essencial para garantir a mais de quatro milhões de famílias o acesso à terra para produção agrícola familiar. Ao mesmo tempo, a produção agrícola camponesa respeita a soberania alimentar dos povos, na medida em que produz alimentos em grande quantidade e diversidade, em lugares diferentes, exportando apenas o excedente e produzindo a escala necessária de alimentos para as comunidades. (STEDILE; CARVALHO, 2011).

Outra característica da agricultura camponesa é a sua base técnica estar baseada na agroecologia, uma produção que preserva a biodiversidade na interação do ser humano e a natureza, com apoio da ciência que visem o desenvolvimento de agroecossistemas produtivos, saudáveis e férteis. Nessa lógica produtiva, o trabalho ganha uma nova centralidade, unindo ciência e produção, trabalho manual e intelectual, meios de produção e trabalhador, com o domínio de todo o processo produtivo e não apenas de operações técnicas. O trabalho camponês, baseado no trabalho familiar e na cooperação entre camponeses e outros trabalhadores, gera maior qualificação, maior produtividade e menor impacto na divisão social do trabalho. (CARVALHO, COSTA 2012; CALDART, 2015). As relações sociais são importantes dentro dessa organização, por proporcionarem a troca de experiências e o desenvolvimento bem-sucedido das famílias e das comunidades envolvidas. (SOUZA; SANTOS; BEZERRA, 2012).

Em torno da agricultura camponesa, a relação do ser humano com a natureza mostra-se indissociável do processo produtivo. O ser humano faz parte da natureza, a natureza é o seu corpo; sendo assim, se o ser humano está conectado à natureza, pode-se dizer que a natureza está conectada com ela mesma, pois o ser humano é parte dela. Foster (2014) discorre sobre a unidade e a reciprocidade entre meio ambiente e os organismos que nele vivem, pois assim como os organismos afetam o solo, o solo afeta os organismos de diversas formas.

Por isso, na produção agrícola camponesa enfatiza-se a boa relação entre o ser humano e a natureza. Para que a produção do presente não afete e comprometa a fertilidade do solo no futuro, é necessário o cuidado com a escolha das variedades de cultivo e com todas as fases da produção. O ser humano necessita do mundo material para sobreviver, portanto precisa da produção para desenvolver o necessário à sua sobrevivência, assim, a natureza assume um sentido prático para a humanidade, sendo a produção do meio de vida, o resultado da atividade de vida. Além disso, torna-se imperativo, interagir com a natureza de tal forma que as condições de produção se sustentem no decorrer do tempo, ao invés de destruí-las com produtos e insumos artificiais. (FOSTER, 2014).

De acordo com Caporal e Petersen (2012), a agricultura camponesa produz até 70% dos alimentos da cesta básica consumida pelos brasileiros, e 8 de cada 10 postos de trabalho na agricultura brasileira são ocupados pela agricultura familiar, o que equivale a mais de 12 milhões de pessoas contra 4 milhões da agricultura não-familiar. A agricultura camponesa produz em maior quantidade comparada com a agricultura capitalista, se considerada a produção total. Ao conservar ao máximo as características naturais do solo e do meio ambiente, e a policultura reduz perdas e aumenta a produtividade.

Por apresentar baixa utilização de insumos, diversidade de produção, pequena extensão de lotes, a agricultura camponesa se apresenta como modelo para produção orgânica. A agricultura

camponesa, com suas características historicamente construídas, institui-se como possibilidade de uma relação sustentável entre o ser humano e a natureza, garantindo as condições de produção ao longo do tempo, preservando a biodiversidade e a produção de alimentos saudáveis. (ALTIERI, 2010).

Dessa forma, a agricultura camponesa vincula-se à matriz produtiva da agroecologia, objetivando a criação de um sistema de produção agrícola, sobretudo de alimentos, livres de insumos artificiais e de agrotóxicos. Atualmente, a produção de alimentos agroecológicos responde às demandas de consumo das famílias camponesas e a comercialização de excedentes em determinadas feiras ou mesmo em pequenos estabelecimentos comerciais.

Ao mesmo tempo, a matriz produtiva da agroecologia vincula-se à soberania alimentar, ou seja, o direito que cada povo tem de escolher como vão ser produzidos, distribuídos e consumidos os alimentos equitativamente. Na agroecologia encontram-se as bases científicas para a transição de um modelo de agricultura convencional para uma agricultura ecológica, instituindo um novo contexto sociocultural e político. Essa alteração de matriz produtiva exige, ao mesmo tempo, mudanças sociais coletivas, sobretudo, a colaboração entre os atores sociais produtivos e consumidores. Dessa forma, criam-se as condições para a construção dessa nova forma de produção agrícola. (CAPORAL; PETERSEN, 2012).

A matriz produtiva da agroecologia busca maneiras de aperfeiçoar os sistemas atuais de produção agrícola, baseando-se no processo natural das plantas, relacionando-as com os elementos biológicos de um dado ecossistema, para que não haja nenhum malefício ou perdas para o meio ambiente, construindo, dessa forma, uma agricultura sustentável. A agroecologia foca não somente a produtividade, mas também a sustentabilidade ecológica dos sistemas de produção dos alimentos. (SCHUTTER, 2012; ROLO, 2012).

O método da agroecologia baseia-se na melhoria da qualidade do solo e ao mesmo tempo impede a proliferação de pragas invasoras por meio do cultivo de organismos benéficos ao ecossistema e a manutenção da biodiversidade. Dessa forma, apresenta para o meio ambiente resultados muito mais satisfatórios do que a agricultura convencional, com infinitamente menos efeitos colaterais para o meio ambiente se comparada aos métodos de exploração da agricultura convencional. (ALTIERI, 2010; SCHUTTER, 2012).

A matriz produtiva da agroecologia contrapõe-se às sementes transgênicas - caracterizadas como um prejuízo para a vida natural das plantas. Além disso, representam a propriedade privada da vida, ou seja, essas sementes são criadas em laboratório, alguém modifica uma vida já existente para fazer com que ela fique mais produtiva, mas ao ir ao solo, elas destroem a biodiversidade, pois não conseguem se reproduzir sem contaminar as demais sementes. (STEDILE; CARVALHO, 2011).

Ao constituir-se como uma determinada forma de interação entre o ser humano e a natureza, a matriz produtiva da agroecologia possibilita aos camponeses, por meio da organização de seu trabalho, retirar da natureza seus alimentos com padrões de boa qualidade e, ao mesmo tempo, preservar o meio ambiente, mantendo-o equilibrado, sem esgotar a capacidade produtiva da terra. (CAPORAL; PETERSEN, 2012).

Vale ressaltar que, a agricultura camponesa compreende o desenvolvimento da agricultura desde a matriz científica e tecnológica da agroecologia, que resulta do apoio da ciência em tecnologias adequadas de construção de agroecossistemas produtivos e férteis, de preservação dos seres vivos e da terra. A perspectiva da agroecologia, considera o aumento da produtividade no campo, mas pautada numa relação de co-produção entre o ser humano e a natureza, preservando a biodiversidade dos agroecossistemas. (ALTIERI, 2008). Este autor amplia a compreensão dessa concepção agroecológica ao afirmar que:

> [...] a agroecologia como uma nova e dinâmica ciência que integra princípios agronômicos, ecológicos e socioeconômicos, tendo os agroecossistemas como unidade de estudo, considerando o conhecimento e a técnica dos agricultores para desenvolver agroecossistemas com uma dependência mínima de insumos agroquímicos e energéticos externos, tendo por objetivo maior estudar e tratar ecossistemas quer produtivo quer para preservação ambiental, desde que culturalmente sensíveis, socialmente justos, economicamente viáveis. (ALTIERI, 2008, p. 21).

Neste enfoque, a agroecologia produz melhores condições de vida, tanto para os trabalhadores, como para os consumidores, pois é uma agricultura de base ecológica, pautada na sustentabilidade, biodiversidade e na interação metabólica equilibrada entre ser humano e natureza, promovendo processos naturais no cultivo e garantindo a fertilidade do solo (CAPORAL; PETERSEN, 2012), superando e contrapondo-se à “falha metabólica” analisada anteriormente.

Conclusões

A partir dos estudos e reflexões, infere-se que a agroecologia propõe uma nova forma de existência nas relações sociais, em todas as dimensões, cultural, social, política e econômica, para construir um novo modo de produção material, sustentável, que produz valores de uso para vida, os quais resultam em alimentos saudáveis para o consumo humano. Representa a base científica de construção da agricultura camponesa que se contrapõe aos pressupostos da agricultura convencional/capitalista, modelo hegemônico denominado pelo agronegócio, que visa o lucro imediato.

A agricultura camponesa, fundamentada nessa matriz da agroecologia, pressupõe a superação das forças produtivas do sistema produtivo hegemônico, objetivando, além disso, a criação de um sistema agrário sustentável. Propõe a soberania alimentar dos povos, a produção em pequenas propriedades e a valorização do trabalho por grupos familiares. Realiza-se na prática social como atividade de produção de alimentos saudáveis, com valor de uso sobrepondo-se ao valor de troca, para preservação da agrobiodiversidade e vitalidade do solo.

Dessa forma, a agricultura camponesa de base agroecológica coloca-se como horizonte possível de superação da realização histórica do trabalho sob a forma alienada assim como da superação da alienação da natureza. Superar esses limites históricos é colocar-se na direção de uma verdadeira humanização dos sujeitos, fortalecendo as formas produtivas e sociais sustentáveis no campo e na cidade, potencializando novas formas de trabalho, de vida, de cultura, de manutenção da diversidade cultural da sociedade e da biodiversidade.

Referências

ALTIERI, Miguel Angel. **Agroecologia**: a dinâmica produtiva da agricultura sustentável. 5. ed. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2008.

ALTIERI, Miguel Angel. Agroecologia, agricultura camponesa e soberania alimentar. **Revista NERA**, Presidente Prudente, Ano 13, n. 16, p. 22-32, jan./jun. 2010.
Disponível em: httpwww.reformaagrariaemdados.org.br. Acesso em: 20 jun. 2019.

ANTUNES, Ricardo. **Os sentidos do trabalho**: ensaios sobre a afirmação e negação do trabalho. 2. ed. 5ª reimpressão – rev. e ampl. São Paulo: Boitempo, 2018.

BONAMIGO, Carlos Antônio. **Pedagogias que brotam da terra**: um estudo sobre práticas educativas do campo. Porto Alegre: UFRGS, 2007. (Tese Doutorado).

CALDART, Roseli Salete. Desafios do vínculo entre trabalho e educação na luta e construção da reforma agrária popular. In: CALDART, Roseli Salete et al. (orgs.). **Caminhos para transformação da escola**: agricultura camponesa, educação politécnica e escolas do campo. São Paulo: Expressão Popular, 2015. p.177-219.

CAPORAL, Francisco Roberto; PETERSEN, Paulo. Agroecologia e políticas públicas na América Latina: o caso do Brasil. **Revista Agroecologia**, n. 6, p. 63-74, 2012.

CARVALHO, Horácio Martins de; COSTA, Francisco de Assis. Agricultura camponesa. In: CALDART, Roseli Salete et al. (orgs.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro/São Paulo, Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio/Expressão Popular, 2012. p. 26-32.

DELGADO, Guilherme Costa. **Do capital financeiro na agricultura à economia do agronegócio**: mudanças cíclicas em meio século (1965-2012). Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2012.

FOSTER, John Belamy. A ecologia da economia política marxista. **Lutas Sociais**, São Paulo, n. 28, p.87-104, 1o sem. 2012.

FOSTER, John Belamy. **A ecologia de Marx:** materialismo e natureza. 4. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2014.

GHEDINI, Cecília Maria; BONAMIGO, Carlos Antônio. (orgs.). **Educação do Campo**: pesquisas, estudos e práticas no Sudoeste do Paraná. Jundiaí-SP: Paco Editorial, 2020.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

LUKÁCS, Gyorgy. **Para uma ontologia do ser social II**. São Paulo: Boitempo, 2013.

MARX, Karl. **Capítulo VI inédito de O Capital**. 2. ed. São Paulo: Centauro, 2004a.

MARX, Karl. **Manuscritos econômico-filosóficos**. São Paulo: Boitempo, 2004b.

MARX, Karl. **O Capital**: O processo de trabalho ou o processo de produzir valores de uso. 20. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

MARX, Karl. **O Capital**. Crítica da Economia Política. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2008.

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

MÉSZÁROS, István. **Para além do capital**: rumo a uma teoria da transição. São Paulo: Boitempo Editorial; Editora da Unicamp, 2002.

REGO, Thelmely Torres. **Formação em agroecologia**: programa do Contestado da AS-PTA. 2016. Tese (doutorado em Educação), Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis-SC.

ROLO, Márcio. **Ocupando os latifúndios do saber**: subsídios para o ensino da ciência na perspectiva politécnica da educação. Rio de Janeiro: Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2012. (Tese de doutoramento).

SCHUTTER, Olivier de. **Agroecologia e o direito humano à alimentação adequada.** Disponível em: http://www.mds.gov.br/webarquivos/publicacao/seguranca_alimentar/caderno1_sisan2012.pdf. Acesso em: 13 mai. 2021.

SOUZA, A. A.; SANTOS, P. C. T.; BEZERRA, O. M. P. A. **Agroecologia:** centro colaborador em alimentação e nutrição do escolar. Minas Gerais: CECANE/UFOP, 2012.

STÉDILE, João Pedro; CARVALHO, Horácio Martins. Soberania alimentar: uma necessidade dos povos. Disponível em: http://.www.reformaagrariaemdados.org.br/2011. Acesso em: 13 mar. 2020.

A POSSIBILIDADE DE SUPERAÇÃO DA EDUCAÇÃO RURAL PELA EDUCAÇÃO DO CAMPO: UMA ANÁLISE TEÓRICO-HISTÓRICA

Elizangela Wessling[1]
Carlos Antônio Bonamigo[2]

Eixo Temático: Educação Popular, Educação do Campo e Movimentos Sociais

Resumo: Em 2018, a Educação do Campo completou 20 anos. No entanto, percebemos que as escolas públicas do campo encontram dificuldades de pôr em prática o que está garantido nas legislações brasileiras. O que está presente em várias escolas localizadas no campo é a Educação Rural, historicamente existente na formação da sociedade brasileira, especialmente a partir de 1930, marcada pelo projeto de "modernização do campo". A Educação Rural com base nas pedagogias hegemônicas busca fortalecer os interesses da classe dominante, percebendo a escola como um local em que os filhos dos camponeses estudam e aprendem um conteúdo sem ter relação com a realidade do campo. Ao contrário da Educação Rural, a Educação do Campo, entre outras questões fundamentais, tem como finalidade ensinar os conteúdos escolares a partir da realidade concreta dos sujeitos que vivem no/do campo, buscando fortalecer a permanência da escola no campo, tendo a participação dos camponeses no processo de ensino-aprendizagem. Este artigo tem como objetivo discutir as características da Educação Rural e da Educação do Campo, demonstrando que é possível a superação da Educação Rural pela Educação do campo.

Palavras-chave: Educação Rural; ruralismo pedagógico; Educação do Campo.

Introdução

A Educação do Campo é recente no Brasil, visto que, foi com o Decreto nº 7.352/2010 que as escolas públicas localizadas no campo, passaram a ser denominadas de Educação do Campo. As políticas públicas para a Educação do Campo foram historicamente conquistadas por meio de lutas junto aos Movimentos Sociais Populares (MSP), sobretudo a partir de 1990 em diante.

As escolas do campo no Brasil buscam por meio de uma educação contra-hegemônica,[3] tornar os sujeitos do campo protagonistas de sua história, valorizando os saberes construídos a partir do trabalho que desenvolvem com seus familiares no campo.

Já a escola rural é marcada pela pouca preocupação em relacionar os conhecimentos científicos com a realidade do campo, visto que, o ensino está articulado com os interesses das classes dominantes,

[1] Mestranda em Educação, pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE – Campus de Francisco Beltrão/PR. E-mail: elizangela.wessling@unioeste.br.
[2] Doutor em Educação pela UFRGS. Professor adjunto da Unioeste. E-mail: carlos.bonamigo@unioeste.br.
[3]As pedagogias contra-hegemônicas buscam a transformação da sociedade a partir dos interesses da classe dominada, ou seja, os projetos para transformação social são pensados e elaborados pela classe trabalhadora. Para ampliar a compreensão em relação às pedagogias contra-hegemônicas é importante ler os textos de Dermeval Saviani "Teorias Pedagógicas Contra-hegemônicas no Brasil", "Escola e Democracia", bem como, as obras de Paulo Freire "Pedagogia do Oprimido", "Pedagogia da Indignação e "Pedagogia da Autonomia".

ou seja, a educação rural "[...] constituiu-se num mecanismo de assimilação de valores e saberes distanciados da realidade do campo e de incorporação desqualificada ao mundo do trabalho urbano". (BONAMIGO, 2007, p. 140).

Neste texto buscamos discutir a possibilidade de superação da Educação Rural pela Educação do Campo, uma vez que, a Educação Rural, historicamente existente, não se vinculou à realidade da vida produtiva, cultural e social dos filhos dos camponeses, uma vez que o ensino dos conteúdos escolares valorizava predominantemente a cultura urbana. Já a Educação do Campo, pensada no coletivo, com os Movimentos Sociais Populares (MSP), tem como objetivo garantir a permanência dos sujeitos no campo, por meio, de uma educação que valorize a cultura e os saberes que esses sujeitos produzem a partir do trabalho que desenvolvem na terra.

A possibilidade de superação da Educação Rural pela Educação do Campo

A educação escolar surge a partir do momento que o ser humano inicia o processo de fixação na terra, passando do nomadismo para o sedentarismo. Com a fixação do ser humano em uma mesma localidade, surge a propriedade privada e a divisão social entre classes. Por meio da divisão de classes, ocorre o processo de exploração de uma classe sobre a outra e, consequentemente, a classe dominante detentora do capital, explora a classe dominada, a qual necessita vender sua força de trabalho para conseguir ter acesso aos materiais que garantam a sua sobrevivência. (SAVIANI, 1994).

Com a divisão da sociedade em classes, começam a existir formas diferentes de organização escolar, ou seja, tem-se uma educação escolar destinada à classe trabalhadora e uma educação escolar destinada à classe dominante. Conforme Saviani (1994), durante a Idade Média nas escolas destinadas à formação da classe dominante, trabalhava-se atividades consideradas importante para a ocupação do ócio, já que "[...] ocupar o ócio com os estudos significava não precisar trabalhar para suprir as necessidades da existência". (SAVIANI, 1994, p. 153). Já a educação da classe trabalhadora acontecia no próprio processo de trabalho, buscando "[...] produzir a própria existência e de seus senhores". (SAVIANI, 1994, p. 153-154).

Quando se analisa a história da Educação Rural no Brasil, percebemos que ela também carrega essa dualidade, uma vez que, a educação escolar contribuiu para fortalecer "[...] aos interesses do capital no que diz respeito à incorporação e submissão dos trabalhadores/as do campo como força de trabalho assalariado no processo de industrialização e urbanização da sociedade brasileira". (BONAMIGO, 2007, p. 139).

Para Leite (1999), começou a se pensar na Educação Rural a partir do processo de migração campo-cidade, por volta da década de 1920-1930, ou seja, "[...] quando um grande número de rurícolas

deixou o campo em busca das áreas onde se iniciava um processo de industrialização [...]" (LEITE, 1999, p. 28). Porém, a educação presente nas escolas rurais abordava em seu conteúdo de ensino a "[...] mesma modalidade da que é oferecida às populações que residem e trabalham nas áreas urbanas [...]" (RIBEIRO, 2012, p. 293), não discutindo as características do trabalho desenvolvido pelos camponeses no campo.

O ensino escolar para a Educação Rural tem como referência as pedagogias hegemônicas, uma vez que, o ensino leva em consideração, predominantemente, os interesses dos empresários/latifúndios. Diante disso, verifica-se que por volta de 1930 a 1945, os interessados em manter o camponês no meio rural foram denominados de "Ruralistas Pedagógicos". (RAMAL, 2011).

O ruralismo pedagógico buscava por meio da elaboração de projetos, propor demandas que envolvesse a vida cotidiana do trabalhador no campo, pois, era preciso fixar o camponês no campo, para conter o êxodo rural que estava provocando o "inchaço" das cidades devido ao processo de industrialização do país. Para Ramal (2011), o ruralismo pedagógico buscava:

> [...] contribuir para a fixação do homem à terra, uma vez que a urbanização articulava-se como processo cada vez mais acelerado; e a adequação de uma pedagogia própria para essa realidade, com o auxílio de uma formação específica do professor voltada para a vida no campo que deveria ser intimamente ligada ao mundo do trabalho. (RAMAL, 2011, p. 08).

Nota-se que a Educação Rural foi considerada como a "salvação" para conter o êxodo rural e fixar o camponês no campo. Para conseguir manter o camponês no campo, o ruralismo pedagógico percebeu que era preciso refletir sobre um "[...] currículo que abordasse as maneiras cotidianas de lidar com a terra, com a lavoura, com a pecuária, abordando conhecimentos que diretamente iriam beneficiar e melhorar a atuação e a produtividade do homem do campo". (RAMAL, 2011, p. 11).

Apesar dessas preocupações sobre a organização do ensino nas escolas rurais, o ruralismo pedagógico pretendia manter o camponês no campo para fortalecer as bases agrárias historicamente existentes, marcada pela propriedade privada da terra e de sua concentração. Segundo Ribeiro (2012), a escola para a Educação Rural "[...] não incorpora questões relacionadas ao trabalho produtivo, [...] o trabalho agrícola é excluído de suas preocupações [...]". (RIBEIRO, 2012, p. 294).

Em 1961, foi promulgada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 4.024, em que a educação em geral e a educação rural de forma particular tinha um caráter elitista e deixava

> [...] a cargo das municipalidades a estruturação da escola fundamental na zona rural, a Lei 4.024 omitiu-se quanto à escola no campo, uma vez que a maioria das prefeituras municipais do interior é desprovida de recursos humanos e, principalmente, financeiros. Desta feita, com uma política educacional nem centralizada nem descentralizada, o sistema formal de educação rural sem condições de auto-

> sustentação - pedagógico, administrativa e financeira – entrou num processo de deterioração, submetendo-se aos interesses urbanos (LEITE, 1999, p.39).

Desse modo, observa-se que as leis, em geral, elaboradas para atender as escolas rurais não se aproximavam da realidade dos camponeses, visto que, estavam submetidos aos interesses da classe produtiva dominante. Por isso, as escolas rurais não conseguiram desenvolver um currículo que efetivamente trabalhasse com os conhecimentos científicos conforme a realidade do campo. Para Oliveira e Campos:

> Ao contrário da Educação do Campo, a educação rural sempre foi instituída pelos organismos oficiais e teve como propósito a escolarização como instrumento de adaptação do homem ao produtivismo e à idealização de um mundo do trabalho urbano, tendo sido elemento que contribuiu ideologicamente para provocar a saída dos sujeitos do campo para se tornarem operários na cidade. (OLIVEIRA; CAMPOS, 2012, p. 238).

Percebe-se, assim, que a educação escolar rural buscava "[...] anular os saberes acumulados pela experiência sobre o trabalho com a terra, como o conhecimento dos solos, das sementes, dos adubos orgânicos e dos defensivos agrícolas" (RIBEIRO, 2012, p. 297), com o objetivo de formar mão de obra para trabalhar nas áreas urbanas e adquirir os produtos industrializados como fertilizantes químicos, agrotóxicos, sementes transgênicas, entre outros.

Diferentemente das escolas rurais, as escolas do campo têm como objetivo desenvolver uma escola com as pedagogias contra-hegemônicas, buscando a criação de um projeto político para transformação social, sendo coordenado pela classe trabalhadora, possibilitando uma formação crítica aos povos que vivem no/do campo. (MOLINA; SÁ, 2012, p. 324). Conforme Munarim (2008), os povos que vivem no campo:

> [...] são considerados povos do campo as populações que pertencem a grupos identitários, cuja produção da existência se dá fundamentalmente a partir da relação com a natureza, direta ou indiretamente, vivam essas populações nas sedes de pequenos municípios ou nas florestas, ou nas ribanceiras, ou nas comunidades pesqueiras, ou nas propriedades de agricultura familiar, ou nos assentamentos da reforma agrária, ou nas áreas remanescentes de quilombos, ou em outros espaços sócio-geográficos de igual apelo cultural e de produção da vida. (MUNARIM, 2008a, p. 02).

Com o fortalecimento dos Movimentos Sociais Populares (MSP), sobretudo a partir da década de 1990, percebe-se que os povos do campo se organizaram para lutar contra os projetos neoliberais e por uma escola de qualidade, pelo direito universal de educação, em última instância. Com isso, surge o Movimento por uma Educação do Campo no Brasil, buscando romper com:

> A visão urbanocêntrica, de raízes fincadas na ideologia desenvolvimentista de caráter urbano-industrial é amplamente hegemônica, inclusive nas organizações dos docentes. [...] é, um movimento pela renovação da qualidade pedagógica e política da viciada Educação Rural que, historicamente, tem sido usada como instrumento de domesticação dos povos que vivem no campo, além de ser excludente. Trata-se de um movimento social que começa a ganhar contorno nacional, tendo por mira as políticas públicas. (MUNARIM, 2008, p. 58).

Como marco histórico desse movimento, foi realizado em julho 1997 na Universidade de Brasília, o "Iº Encontro Nacional de Educadoras e Educadores da Reforma Agrária" (Iº ENERA), sendo lançado o "Manifesto das Educadoras e Educadores da Reforma Agrária ao Povo Brasileiro". (MUNARIM, 2008a, p. 02). Para Munarim, a realização do Iº ENERA é considerada tanto o ponto de partida como o ponto de chegada, visto que, "[...] as experiências do MST com educação nas escolas de assentamentos da Reforma Agrária e acampamentos de sem terras já se constituía prática reconhecida por instituições importantes, como o UNICEF [...]". (MUNARIM, 2008a, p. 03).

Durante o evento foi discutido e, posteriormente, após intensas lutas sociais e ocupação dos espaços políticos no Congresso Nacional, foi aprovado o PRONERA – Programa Nacional de Educação da Reforma Agrária, o qual financia em parceria com as universidades, projetos para a educação e o ensino destinado às escolas do campo. No decorrer do evento os organizadores e participantes se questionavam:

> Por que não estender esse projeto educativo a todos os camponeses do país? As produções desse percurso materializam elementos que se evidenciam como novos, quando relacionados com o que estava posto na educação e escola rural. Esse confronto dos trabalhadores do campo e seus sujeitos coletivos, com a institucionalidade da escola (e todo o aparato que dela faz parte), marca um processo histórico definidor de um projeto educativo enraizado nas lutas que constituem o Campesinato como segmento social no país. (GHEDINI, 2017, p. 156).

Com a realização do Iº ENERA, os povos do campo se fortaleceram em busca de uma política pública que pudesse construir uma educação de qualidade a essas populações, a qual possibilitasse a apropriação dos conhecimentos científicos historicamente elaborados pela humanidade, levando em consideração as especificidades dos povos que vivem no/do campo. Dessa forma, Oliveira e Campos (2012) apontam que:

> A educação, como direitos de todos ao acesso e à permanência na escola, está consagrada na Constituição brasileira (art. 206), que indica a necessidade de elaboração, financiamento, implementação e avaliação de políticas mantidas pela União, estados e municípios. (OLIVEIRA; CAMPOS, 2012, p. 237).

Desde os anos de 1990, inúmeros Movimentos Sociais Populares buscam por meio de eventos e mobilizações garantir uma educação de qualidade para a população do campo, uma vez que, esses espaços são "[...] de produção de conhecimento e de articulação de saberes [...]". (OLIVEIRA; CAMPOS, 2012, p. 238).

Em 1998, foi realizada a I Conferência Nacional de Educação do Campo, em Luziânia, Goiás, a qual foi pensada logo após a realização do Iº ENERA. Participaram deste evento os "[...] Sem Terra, agricultores familiares, indígenas, povos da floresta, ribeirinhos, quilombolas, juntamente com suas organizações e movimentos". (GHEDINI, 2017, p. 158). Durante a Conferência foram discutidos os termos, Educação Rural e Educação do Campo, pois:

> Até esse momento, o termo "rural" era comum a todas as iniciativas de educação formal que envolvessem o campo e mesmo as referências dos MSP e suas organizações usavam esta expressão. [...]. Esse momento inaugura uma mudança nos termos "rural" e "campo", com ênfase na tensão formada pela contraposição entre eles, considerando-se as preposições que ligavam o sentido geral educação ao sentido específico: rural ou campo ("para", "no" e "do" campo). (GHEDINI, 2017, p. 159).

Assim, constata-se que os termos "rural" e "campo" não devem ser considerados como sinônimos, já que, ambas analisam a educação e a escola de maneiras diferentes. Para a Educação Rural, "[...] na escola apenas se estuda, e este estudo nada tem a ver com o trabalho que o camponês desenvolve na terra". (RIBEIRO, 2012, p. 294). Já para a Educação do Campo, "[...] a escola tem sido objeto central das lutas e reflexões pedagógicas [...] na apropriação e produção do conhecimento que lhes é necessário, mas também pelas relações sociais perversas que sua ausência no campo reflete e sua conquista confronta". (CALDART, 2012, p. 262).

Desse modo, a I Conferência Nacional de Educação do Campo "[...] apresenta a legitimidade do projeto educativo dos MSP pautando-o como parte de uma luta pela possibilidade de efetivar-se nas Escolas Públicas Convencionais do Campo" (GHEDINI, 2017, p. 160), permitindo o planejamento de políticas públicas para atender as especificidades das escolas localizadas no campo.

Em novembro de 1999, ocorreu o Seminário de Articulação Nacional Por uma Educação Básica do Campo, sendo que a ideia da articulação foi lançada durante a I Conferência Nacional Por uma Educação do Campo no ano anterior. Para Bonamigo:

> [...] este movimento Por Uma Educação do Campo não é apenas um movimento teórico, ou uma proposta política a ser implementada, ou ainda um conjunto de bons propósitos elaborados por mentes privilegiadas, mas um movimento que combina práticas educativas desenvolvidas em centenas de lugares espalhados pelo campo brasileiro e, ao mesmo tempo, a reflexão, a discussão, a elaboração teórica em torno destas práticas, realizadas pelos sujeitos envolvidos e comprometidos com esta nova proposta de pensar e fazer a educação do campo, vinculando, ao mesmo tempo, a

> construção de um novo projeto de desenvolvimento para o país e para o campo. (BONAMIGO, 2007, p. 145).

Com a articulação ficou ainda mais nítida a importância de superar a escola rural, uma vez que, a escola do campo busca trabalhar com as especificidades do campo, ou seja, lutar por "[...] uma escola que não apenas esteja no campo, mas que, sendo do campo, seja uma escola política e pedagogicamente vinculada à história, à cultura e às causas sociais e humanas dos sujeitos sociais do movimento do campo". (CERIOLI; CALDART, 2020, p. 103).

Em novembro de 2002, em Brasília, teve outro evento importante para a construção histórica da Educação do Campo, que foi a realização do I Seminário Nacional Por uma Educação do Campo, a qual tinha como finalidade política "[...] estreitar os laços entre os MSPdoC e suas organizações de 25 estados [...]". (GHEDINI, 2017, p. 167). No mesmo ano, também, teve a aprovação das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, por meio da Resolução CNE/CEB nº 1/2002.

A Resolução CNE/CEB nº 1/2002, além de reforçar o que já estava garantido na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei n. 9.394 de 1996 em relação as especificidades das escolas do campo, destaca também no Artigo 2º, parágrafo único, a identidade da escola do campo:

> Parágrafo único. A identidade da escola do campo é definida pela sua vinculação às questões inerentes à sua realidade, ancorando-se na temporalidade e saberes próprios dos estudantes, na memória coletiva que sinaliza futuros, na rede de ciência e tecnologia disponível na sociedade e nos movimentos sociais em defesa de projetos que associem as soluções exigidas por essas questões à qualidade social da vida coletiva no país. (BRASIL, 2002, p. 01).

Outro marco importante para a Educação do Campo foi à realização da II Conferência Nacional Por uma Educação do Campo, em Luziânia – Goiás, em agosto de 2004, a qual tinha como lema "Educação do Campo: direito nosso, dever do Estado". O evento contou com a participação de 1.100 participantes, sendo "[...] 39 entidades, incluindo representantes de órgãos de governo, organizações não governamentais, organizações sindicais de trabalhadores rurais e professores, além de movimentos sociais camponeses [...]". (CALDART, 2012, p. 259).

Durante a realização da II Conferência Nacional Por uma Educação do Campo (II CNEC), foi discutido o papel do Estado como responsável por oferecer uma educação de qualidade e que valorize os sujeitos que estão inseridos no campo, bem como, a superação da dicotomia campo-cidade, isto é, a ideia de que "[...] o moderno e mais avançado é sempre o urbano, e que o progresso de um país se mede pela diminuição da sua população rural". (SANTOS et al., 2020, p. 196-197).

A partir da realização da II CNEC, teve avanços importantes, dentre elas, a criação da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad) no Ministério da Educação pelo Decreto n° 5.159, de 28 de julho de 2004, resultado das reivindicações do Movimentos Sociais Populares. A Secad tinha como objetivo:

> [...] instituir, no âmbito do MEC, mecanismos administrativos e de gestão necessários para formular, implementar, fomentar, acompanhar e avaliar políticas voltadas para os setores tradicionalmente privados de seus direitos básicos no campo da educação. Também tinha como objetivo organizar em compromisso em pensar políticas públicas para a Educação do Campo. (BRASÍLIA, 2005, p. 10).

Com a implantação da Secad dentro do Ministério da Educação e Cultura (MEC), em 2006, é criado o Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo (Procampo), com a finalidade de formar professores para atuarem nas escolas do campo. (GHEDINI, 2017, p. 170).

Em 2008, ocorreu a aprovação das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, a partir da Resolução nº 2, de 28 de abril de 2008, o qual refere-se à nucleação das escolas do campo e do transporte escolar. No decorrer do documento fica evidente que os filhos dos camponeses têm direito ao acesso e a permanência nas escolas do campo desde a Educação Infantil até os anos iniciais do Ensino Fundamental. Contudo, se não conseguir ser ofertado nas comunidades as séries iniciais do Ensino Fundamental, a nucleação deve levar em consideração os interesses da família e da comunidade na definição do local, fazendo que a criança percorra a menor distância possível, e evitando o deslocamento do campo para a cidade. Como podemos observar no Artigo 4º:

> Parágrafo único. Quando se fizer necessária a adoção do transporte escolar, devem ser considerados o menor tempo possível no percurso residência-escola e a garantia de transporte das crianças do campo para o campo. (BRASIL, 2008, p. 02).

Outro marco decisivo no processo de constituição e institucionalização histórica da Educação do Campo, foi a aprovação e publicação, em 13 de julho de 2010, a Resolução nº 4, que definiu as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Nesta importante Resolução, a Educação do Campo foi elevada à categoria de Modalidade da Educação Nacional. Em seus artigos 35 e 36 destaca que as escolas do campo precisam trabalhar com os conteúdos curriculares e utilizar metodologias apropriadas à realidade do campo. Cita como referencial teórico a pedagogia da terra e a pedagogia da alternância, os quais irão amparar o trabalho dos professores. O documento acentua, também, a adequação do calendário escolar de acordo com os períodos agrícolas e as condições climáticas. (BRASIL, 2010, p. 12).

Em agosto do mesmo ano, foi criado o Fórum Nacional de Educação do Campo – FONEC, na sede da CONTAG em Brasília. Participaram do debate os movimentos sociais, sindicatos, povos do campo, universidades, organizações internacionais, Ministério do Desenvolvimento Agrário e o Ministério da Educação, objetivando congregar e unificar os movimentos sociais, entidades, universidades na luta pela efetivação e fortalecimento da Educação do Campo. (SANTOS et al., 2020, p. 259).

Dentre os argumentos para a criação do FONEC, foram destacados a necessidade de uma educação que valorize o campo, isto é, busque problematizar em sala de aula os avanços e os prejuízos ambientais causados pelo desenvolvimento do agronegócio, a falta do poder público reconhecer que a população do campo tem direito a uma educação que considere suas especificidades e que garanta políticas públicas que permitam a esses sujeitos permanecerem no campo. Outra questão apontada durante o FONEC, foi a "[...] não implantação e regularização das Diretrizes da Educação do Campo pelos municípios". (SANTOS et al., 2020, p.260).

Assim, durante realização do Fórum, os organizadores escreveram uma Carta, destacando como objetivo do FONEC:

> [...] o exercício da análise crítica constante, severa e independente acerca de políticas públicas de Educação do Campo; bem como a correspondente ação política com vistas à implantação, à consolidação e, mesmo, à elaboração de proposições de políticas públicas de Educação do Campo. (SANTOS et al., 2020, p. 346).

Com a criação do Fórum Nacional de Educação do Campo busca-se por meio de projetos contra-hegemônicos construir políticas públicas que possibilite aos povos do campo ter acesso e permanência em uma escola do campo de qualidade, valorizando sua cultura e seus conhecimentos em relação ao cultivo da terra.

Em 04 de novembro do mesmo ano, teve a aprovação do Decreto nº 7.352/2010, o qual define a escola do campo como aquela localizada no meio rural, ou que esteja localizada na cidade, mas que, atenda um maior número de alunos que vive no campo. De acordo com o documento, as populações do campo têm direito ao acesso à educação desde a Educação Infantil, mediante a construção de creches e pré-escolas no campo. Além disso, menciona a necessidade de formular seus próprios Projetos Políticos Pedagógicos (PPP), levando em consideração a realidade da comunidade em que está inserida. Como constata-se no Artigo 6º:

> Art. 6º Os recursos didáticos, pedagógicos, tecnológicos, culturais e literários destinados à educação do campo deverão atender às especificidades e apresentar conteúdos relacionados aos conhecimentos das populações do campo, considerando os saberes próprios das comunidades, em diálogo com os saberes acadêmicos e a

> construção de propostas de educação no campo contextualizadas. (BRASIL, 2010, p. 04).

A partir do Decreto, ficou definido que as escolas do campo precisam trabalhar os conhecimentos científicos, conforme a realidade da comunidade em que a escola está inserida, atendendo as especificidades, respeitando o modo de vida e valorizando os saberes que os alunos possuem em relação ao campo.

Diante do exposto, percebe-se o quanto é importante e necessário trabalhar com a possibilidade de superação da Educação Rural, caracterizada historicamente como uma educação destinada a atender os interesses da classe dominante, uma vez que tem como base teórica as pedagogias hegemônicas, privilegiando a forma escolar urbana. As escolas rurais basearam-se, historicamente, em um currículo urbanocêntrico, anulando os saberes e as experiências que os alunos pudessem trazer para dentro da escola em relação ao trabalho que desenvolvem na terra, buscando fortalecer a introdução de produtos industrializados na produção de alimentos, como fertilizantes e agrotóxicos. Além disso, contribuiu para a saída desses sujeitos do campo, pois, fortaleceram as políticas educacionais que tem como objetivo "[...] expropriar o camponês de suas terras". (RIBEIRO, 2012, p. 297).

Por outro lado, a Educação do Campo tem como suporte teórico as pedagogias contra-hegemônicas, com a criação de projetos elaborado pela própria classe trabalhadora, a qual busca a transformação social a partir de uma educação emancipadora. A partir dos Movimentos Sociais Populares, o movimento em torno da Educação do Campo busca superar as políticas públicas neoliberais, exigindo uma escola do campo de qualidade, que trabalhe os conhecimentos científicos, valorizando os saberes e as experiências dos camponeses em relação ao trabalho que desenvolvem na terra, incentivando a produção de alimentos com base na agroecologia.

Enquanto, as escolas rurais buscaram, historicamente, fortalecer os interesses das classes dominantes hegemônicas, com um currículo e uma escola que favoreceram a cultura urbana, desconsiderando o modo de vida dos camponeses, incentivando-os a sair do seu lugar de origem, as escolas do campo, buscam trabalhar com um Projeto Político Pedagógico que valorize o lugar, a cultura e os saberes que os povos do campo constroem diariamente por meio de sua relação na e com a terra. Dessa maneira, constata-se que existe diferença entre a educação oferecida, historicamente, nas escolas rurais e a educação presente nas escolas do campo, sendo importante e necessário superar a Educação Rural pela Educação do Campo.

Considerações finais

A discussão sobre a Educação do Campo surge no Brasil com o fortalecimento dos Movimentos Sociais Populares (MSP), sobretudo a partir de 1990, com a realização em 1998 da I Conferência Nacional de Educação do Campo, momento em que a expressão "rural" foi substituída pela expressão "campo". No entanto, para uma escola ser considerada do campo, é necessário haver mais do que uma mudança na nomenclatura da escola. É preciso que as políticas públicas e as práticas pedagógicas estejam articuladas com a realidade dos povos que vivem no/do campo.

Mas, a efetivação dessas ações nas escolas do campo se torna um desafio, visto que, sofrem com as políticas neoliberais. Um dos reflexos dessas políticas neoliberais é a falta de contratação de professores efetivos, já que, os educadores contratados pelo Processo Seletivo Simplificado (PSS), não conseguem, muitas vezes, estabelecer vínculo com a comunidade em que a escola está inserida, devido a não permanência na escola em todos os anos letivos, dificultando, desse modo, a elaboração de projetos que buscam superar a lógica hegemônica da escola rural. Assim, por mais avanços que se teve nas legislações e inúmeras alterações nas práticas pedagógicas das escolas do campo, ainda a Educação do Campo, em muitos lugares e situações, escolas e entes públicos, ainda é atravessada pelos ideários e políticas públicas da velha "educação rural".

Desse modo, a superação da Educação Rural pela Educação do Campo está ocorrendo em meio a processos contraditórios, complexos, que envolvem inúmeros elementos que necessitam ser analisados e interpretados em cada realidade, em cada escola, em todos os recantos do país. Sem dúvida que, os povos do campo, professores e universidades públicas, estão buscando a efetivação do que já está garantido em lei, por meio de reivindicações junto ao poder público e de construção efetiva de uma escola e uma educação diferentes. O engajamento coletivo entre os diversos sujeitos envolvidos com a Educação do Campo, certamente conquistará uma escola que ensine os conteúdos escolares a partir da realidade concreta dos povos que vivem no/do campo.

Referências

BONAMIGO, Carlos Antônio. **Pedagogias que brotam da terra:** um estudo sobre práticas educativas do campo. 2007. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007.

BRASIL. **Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010**. Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - PRONERA. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7352.htm. Acesso em: 08 ago. 2021.

_____. **Resolução CNE/CEB 1, de abril de 2002.** Institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Disponível em: http://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/mn_resolucao_%201_de_3_de_abril_de_2002.pdf. Acesso em: 18 ago. 2021.

_____. **Resolução Nº 2, de abril de 2008.** Estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo. Disponível em: http://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/mn_resolucao_2_de_28_de_abril_de_2008.pdf. Acesso em: 18 ago. 2021.

_____. **Resolução Nº 4, de 13 de julho de 2010.** Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_10.pdf . Acesso em: 18 ago. 2021.

_____. **Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD).** Relatório de Gestão da SECAD – 2004. Brasília - DF, 2005. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=18641-secadi-relatorio-gestao-mec-2004-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 18 ago. 2021.

CALDART, Roseli Salete. Educação do Campo. *In*. CALDART, Roseli Salete et al. (orgs.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012. p. 257-264.

CERIOLI, Paulo Ricardo; CALDART, Roseli Salete. Seminário de Articulação Nacional Por uma Educação Básica do Campo. *In.* SANTOS, Clarice Aparecida dos; KOLLING, Edgar Jorge; ROCHA, Eliene Novaes; MOLINA, Mônica Castagna; CALDART, Roseli Salete (org.). **Dossiê educação do campo:** documentos 1998-2018. Brasília: UnB, 2020. p. 99-107.

GHEDINI, Cecília Maria. **A produção da educação do campo no Brasil:** das referências históricas à institucionalização. Rio de Janeiro: Paco Editorial, 2017.

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

MOLINA, Mônica Castagna; SÁ, Lais Mourão. Escola do Campo. *In*. CALDART, Roseli Salete; PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio (org.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012. p. 324-330.

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

MUNARIM, Antonio. Movimento nacional de educação do campo: uma trajetória em construção. *In.* **REUNIÃO ANUAL DA ANPED**, 31., 2008, Caxambu. Trabalhos GTs. Caxambu, 2008. Disponível em: http://31reuniao.anped.org.br/1trabalho/GT03-4244--Int.pdf. Acesso em: 07 ago. 2021.

OLIVEIRA, Lia Maria Teixeira de; CAMPOS, Marília. Educação Básica do Campo. *In*. CALDART, Roseli Salete et al. (orgs.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012. p. 237-244.

RAMAL, Camila Timpani. **O ruralismo pedagógico no Brasil:** revisitando a história da educação rural. Grupo de Estudos e Pesquisas "História, Sociedade e Educação no Brasil" Faculdade de Educação – UNICAMP. Disponível em: http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer_histedbr/jornada/jornada10/_fiOb.pdf. Acesso em: 16 ago. 2021.

RIBEIRO, Marlene. Educação Rural. *In*. CALDART, Roseli Salete et al. (orgs.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012. p. 293-299.

SANTOS, Clarice Aparecida dos; KOLLING, Edgar Jorge; ROCHA, Eliene Novaes; MOLINA, Mônica Castagna; CALDART, Roseli Salete (org.). **Dossiê educação do campo:** documentos 1998-2018. Brasília: UnB, 2020.

SAVIANI, Dermeval. O trabalho como princípio educativo frente às novas tecnologias. *In:* FERETTI, Celso João et al. (orgs.). **Novas tecnologias, trabalho e educação:** um debate multidisciplinar. Rio de Janeiro: Vozes, 1994. p. 151-166.

A PROPOSTA DAS ESCOLAS MULTIANOS NO ESTADO DO PARANÁ: 2018-2021 - OUSAR ENTRE FECHAR, RETROCEDER OU RECRIAR

Thais Regina Crescencio Maas[1]
Cecília Maria Ghedini[2]

Eixo Temático: Educação Popular, Educação do Campo e Movimentos Sociais.

Resumo: O presente trabalho refere-se a um projeto de pesquisa apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Educação - Mestrado, *Campus* Francisco Beltrão/PR, da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE), focando na investigação da implementação das Escolas Multianos. Em meados de 2019, as escolas públicas do campo de "pequeno porte", no Estado do Paraná, receberam da Secretaria do Estado de Educação (SEED), uma minuta que regulamentava e orientava a organização das escolas Multianos. Uma proposição contraditória, quando situada no âmbito da Modalidade da Educação Básica do Campo e, desafiadora, por conta da realidade de esvaziamento populacional do campo, em função da política agrária e agrícola do país. A pesquisa busca analisar os elementos que estruturam essa nova organização de escolas do campo e como se implementa, nos anos 2018 a 2021. A proposta metodológica terá caráter qualitativo, a fim de realizar um estudo bibliográfico e documental e entrevistas semiestruturadas, com sujeitos do espaço estadual e regional. Considerando-se os fundamentos e as concepções da Educação do Campo, a pesquisa poderá identificar o retrocesso e a precarização das escolas mas, também, apontar possibilidades de recriar e/ou propor saídas, a estas escolas do campo que estão em risco de fechamento.

Palavras-chave: Educação do Campo; fechamento de escolas; escola pública do campo; escola multianos.

Introdução

O presente trabalho trata de um projeto de pesquisa apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Educação - Mestrado, *Campus* Francisco Beltrão/PR, da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE), tendo como temática de investigação a Educação do Campo e a implementação das Escolas Multianos no Estado do Paraná. Esta temática alcança uma situação atual do estado do Paraná quando, a Secretaria do Estado de Educação (SEED), no ano de 2019, como uma medida de evitar que muitas escolas do campo fossem cessadas, publicou uma minuta que alterava a organização dessas escolas, prevendo que se organizariam na forma Multianos, ou seja, os alunos seriam agrupados por fase e não mais no modelo seriado como vinha acontecendo. Nesse contexto, tem- se como problema de pesquisa analisar como ocorreu a implementação da Proposta Multianos no Paraná no período de 2018 a 2021 e como se operacionalizou nas escolas do campo do Núcleo Regional de Dois Vizinhos do município de Dois Vizinhos – PR.

[1] Mestranda em Educação PPGE- UNIOESTE- Campus de Francisco Beltrão/PR. Professora Pedagoga da Rede Estadual do Paraná. thaisreginacm@gmail.com.
[2] Professora Doutora adjunta da UNIOESTE - campus de Francisco Beltrão/PR. cemaghe@gmail.com.

Tratando-se da Educação do campo e seus desafios, no contexto brasileiro, é possível compreendê-la como um fenômeno próprio, que se configura como uma conquista histórica dos sujeitos do campo, e se traduz nas diferentes práticas, em todo o país, colocadas no Movimento Nacional da Educação do Campo. (MUNARIM, 2008). Desse modo, "é importante ter presente que está em questão a Educação do Campo, pensada na tríade Campo – Políticas Públicas – Educação e desde os seus vínculos sociais de origem [...]". (CALDART, 2008, p. 72). Nas regiões onde as escolas se encontram distanciadas dos movimentos sociais e suas organizações, pensar esta educação é ainda mais desafiador, dado que há um distanciamento da escola em relação às comunidades e seus sujeitos.

A intencionalidade de investigar as Escolas Multianos se dá a partir das lutas imbricadas por uma Educação do Campo, que busca garantir aos sujeitos desses territórios o direito à educação. Deste ponto de vista, a presente pesquisa almeja buscar respostas em relação à organização das Escolas Multianos, visando elencar as contradições que envolvem esta proposta que busca evitar o fechamento das escolas e, ao mesmo tempo, apontar formas de garantir aos sujeitos que estudam a apropriação dos conhecimentos científicos sistematizados.

Considera-se esta pesquisa importante a fim de compreender a realidade próxima do meio social mais amplo, no que concerne à educação, uma vez que possibilita a apreensão dos fenômenos ali presentes e suas contradições. Além disso, contribui para a produção de novos conhecimentos, ao desvendar os fatos e as conexões em curso nestas escolas do campo no estado do Paraná, porque envolve, também, outras problemáticas como o fechamento e a nuclearização das escolas. Coloca-se, assim, a desvelar essas contradições e, quiçá produzir saídas e descobrir potencialidades, que possibilitem recriar esta escola e repensar as escolas do campo, fortalecendo-as, de forma que se garantam pelo menos a Modalidade Educacional de Educação Básica do Campo no Movimento da Educação do Campo.

Educação do campo e seus desafios teórico-metodológicos

Na década de 1990 constitui-se, na história da educação brasileira a Educação do Campo, resultado das lutas que tem seu auge nos anos 1980, com os Movimentos Sociais Populares (MSP). A Educação do Campo passa a constituir-se como pauta a garantir a educação como direito, construída por diferentes povos que ali vivem, busca alcançar uma formação integral como direito.

> A Educação do Campo nomeia um fenômeno da realidade brasileira atual, protagonizado pelos trabalhadores do campo e suas organizações, que visa incidir sobre a política de educação desde os interesses sociais das comunidades camponesas (CALDART, 2012, p. 259).

São movimentações no nível dos direitos que vão delineando a Educação do Campo e, nesta perspectiva, esta política pública

> Constitui-se como luta social pelo acesso dos trabalhadores do campo a educação (e não a qualquer educação) feita por eles mesmos e não apenas em seu nome. A Educação do Campo não é para nem apenas com, mas sim, dos camponeses, expressão legítima de uma pedagogia do oprimido. (CALDART, 2012, p. 261).

Nesse processo, passa-se a ter a possibilidade dos sujeitos do campo pensar em uma educação que contemple suas especificidades, numa escola que se articule a um projeto de campo com políticas públicas de desenvolvimento, dentre elas, também, de educação e escola. Conforme Caldart,

> A escola tem sido objeto central das lutas e reflexões pedagógicas da educação do campo pelo que representa no desafio de formação dos trabalhadores, como mediação fundamental, hoje, na apropriação e produção do conhecimento que lhes é necessário, mas também pelas relações sociais perversas que sua ausência no campo reflete e sua conquista confronta. (CALDART, 2012, p. 262).

Mesmo assim, números apontam que se tem um grande número de escolas do campo que fecharam, como trata a pesquisa: “Números apontam que entre 2002 e 2011 mais de 24 mil escolas públicas do campo foram cessadas no país”. (BONAMIGO; SILVA; GUIMARÃES, 2020, p. 200). A pesquisa ainda mostra que diversos fatores levam a esses números alarmantes, produzidos também pela lógica histórica que tratou o campo como local atrasado e, na atualidade os povos que ali vivem, influenciados pela lógica do agronegócio, abandonam suas comunidades em busca de oportunidades na cidade. (BONAMIGO; SILVA; GUIMARÃES, 2020).

Outro fator, que parece ser o mais preponderante entre os estudos, é justificado pela economia, ou seja, a contenção de gastos pelos governos municipais e estaduais, pois consideram inviável a manutenção dessas escolas com poucos alunos, medida essa que retira o direito constitucional de uma educação com qualidade, que respeite a diversidade dos sujeitos do campo. (BONAMIGO; SILVA; GUIMARÃES, 2020).

> Há uma grande contradição presente em nossa sociedade, em que a política de fechamento das escolas públicas do campo é justificada pelo economicismo, ou seja, que estas escolas são inviáveis pelos altos custos financeiros. Entretanto, oferta-se transporte aos estudantes do meio rural para que se desloquem para as escolas urbanas. (BONAMIGO; SILVA; GUIMARÃES, 2020, p. 200).

Nas palavras de Bonamigo, Silva e Guimarães (2020), na contramão dessa luta, muitos governantes têm desconsiderado estas orientações ou apostado no fechamento das escolas do campo. Isso impõe um novo desafio aos povos que vivem no campo, pois esta é a prática da maior parte dos gestores e governos: "o fechamento das escolas é uma expressão forte das contradições vividas no campo, quando o sujeito tem negado o seu direito de frequentar a escola no lugar que vive". (BONAMIGO; SILVA; GUIMARÃES, 2020, p. 201). Ainda segundo o autor, é indiscutível que a escola traz vida à comunidade e que, manter a escola na mesma é fortalecer a população que ali vive.

O fechamento das escolas tornou-se comum principalmente onde, muitas vezes, já se utilizou a nuclearização para reunir pequenas escolas, como explicita Pereira et al:

> O processo de nuclearização constituiu no agrupamento de pequenas escolas multisseriadas... que não levavam em consideração as particularidades dos sujeitos do campo, ou seja, não foram considerados os significados sociais, políticos e econômicos nessa mudança, e não houve discussão com a comunidade na maioria das vezes. (PEREIRA et al. 2020, p 64.)

Através do processo de nuclearização os governos estaduais e municipais fecham algumas escolas e reúnem os estudantes em apenas uma instituição de comunidades rurais mais próximas, centralizando tudo em uma comunidade. Este procedimento normalmente não traz bons efeitos nem para os estudantes e nem para as comunidades.

A nuclearização muitas vezes faz com que os estudantes percam sua identidade, como expõe Rodrigues et al. (2017, p. 710): "A nucleação das escolas do campo e o deslocamento para escolas distantes da sua comunidade desvinculam os sujeitos da sua forma de viver e da sua cultura, ou seja, de suas raízes". De modo geral, principalmente a nucleação na cidade desenraiza os estudantes, pois passam a ter uma educação que não inclui as especificidades de seus territórios, de seu modo de vida, seus saberes e a história construída na comunidade em que vivem. É importante reforçar que, pela legislação vigente (BRASIL, 2008; BRASIL, 2010), os povos do campo têm direito de estudar no lugar onde vivem, por isso, uma nuclearização que não respeite a legislação, fere o direito à educação do campo.

> Art. 5 ° Para os anos finais do Ensino fundamental e para o Ensino Médio, integrado ou não à Educação Profissional Técnica, a nucleação rural poderá constituir-se em melhor solução, mas deverá considerar o processo de diálogo com as comunidades atendidas, respeitados seus valores e suas culturas. (BRASIL, 2008, p. 2).

Diante destes desafios, no ano de 2014, aprova-se uma lei, parte de um conjunto de ações promovidas pelo Ministério de Educação (MEC) com o objetivo de fortalecer as escolas do campo: Lei nº 12.960, de 27 de março de 2014, que traz uma mudança significativa no que se refere ao respeito às comunidades que fazem parte da escola do campo, que agora terão poder de manifestar-se diante

de uma imposição de fechamento da escola, da parte dos governos. Com esta lei, o artigo 28 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar acrescida do seguinte parágrafo único:

> PARÁGRAFO ÙNICO - O fechamento de escolas do campo, indígenas e quilombolas será precedido de manifestação do órgão normativo do respectivo sistema de ensino, que considerará a justificativa apresentada pela Secretaria de Educação, a análise do diagnóstico do impacto da ação e a manifestação da comunidade escolar. (BRASIL 2014, p.17)

A realidade das escolas é grave no que tange ao cuidado com estes povos distantes de recursos e políticas públicas, pois o que ocorre é que, de modo geral, os governos tendem a primeiramente, precarizar essas instituições de ensino criando, assim, precedentes para mais tarde poder cessá-las. Segundo Bonamigo, Silva e Guimarães (2020, p. 201): "Depois desse período de esvaziamento, justificam-se as ações de fechamento, especialmente quando se levam em conta apenas alguns indicadores econômicos".

No contexto do Movimento da Educação do Campo, desde seus primórdios, como mostra (FERNANDES, 2004), um dos primeiros desafios de uma escola ou um sistema de educação, trata de compreender qual educação está sendo oferecida e que concepção de educação está presente nesta oferta. Ao se ter clareza sobre isso, será mais fácil intervir na forma de expressão e implementação das propostas.

As Escolas Multianos e a intencionalidade de pesquisa

O estado do Paraná tem uma história significativa no que tange ao Movimento da Educação do Campo, e também no que tange à implementação da política pública de
Educação do Campo, como se pode verificar na publicação "Educação do Campo no Estado do Paraná". (GHEDINI et al., 2014).

Contudo, no ano de 2019, a Secretaria de Educação do Estado do Paraná (SEED), enviou para as escolas do campo com até 40 alunos, uma Minuta de Resolução (PARANÁ, 2019), tratando de uma nova organização das escolas estaduais do campo, consideradas por eles de "pequeno porte", que passariam a ser Escolas Multianos.

Esta definição, trouxe um misto de susto e desespero inicial, que aumentou quando se passou a compreender em que consistia esta Escola Multianos. A formação no início do ano letivo foi rápida e deixou várias questões em aberto, principalmente em relação à Proposta Pedagógica Curricular (PPC).

Deste modo, as escolas da região sudoeste do estado, buscaram algumas saídas nos espaços organizados, como o GT Enepuc[3], o qual, considerando estas afirmações e as definições da mantenedora, passou a trabalhar numa proposta com o objetivo de apontar possibilidades em relação à organização dos conteúdos e ao trabalho pedagógico nestas escolas. Houve um esforço por compreender como se daria esta oferta e quais as consequências desta proposta Multianos. Segundo Ritter (2020), a implementação da proposta da Secretaria de Educação do Estado do Paraná, (SEED), da forma como estava posta na Minuta, implicava em um reducionismo dos conteúdos contidos no Currículo da Rede Estadual Paranaense (CREP) (PARANÁ, 2020), uma vez que a forma de organizar os estudos seria por meio de desafios:

> Os desafios são explicitados na minuta como sendo "[...] situações problemas desafiadoras a serem respondidas pelos alunos a partir do conhecimento trabalhado em sala de aula [...]", assim sendo os alunos realizam estes desafios de acordo com a turma a que pertencem. Deverão ser sequenciais e apresentados ao final destes para o coletivo escolar. (RITTER, 2020, p. 297).

A autora defende que esta forma de organizar o currículo gera uma educação desigual aos sujeitos do campo (RITTER, 2020), contrariando o que se tem posto na legislação federal e estadual que ampara o direito à educação dos povos do campo, igual ou melhor que a educação que se tem no espaço urbano (BRASIL, 2010, BRASIL, 2002). Ritter aponta ainda:

> Os saberes precisam ser garantidos, se uma escola não socializa os saberes construídos, para que serve? Não dá para esvaziar o currículo, logo, precisa ser repensado de outra forma no multianos não podemos como dizemos, nivelar por baixo, e se reduzirmos os conteúdos no campo, então na cidade deveríamos fazer o mesmo. (RITTER, 2020, p. 307).

No ano de 2020, a SEED publica outra minuta (PARANÁ, 2020), "aperfeiçoando" alguns pontos da anterior, justificando o processo e destacando o objetivo de superar a "fragmentação do conteúdo". Contudo, a proposta apresenta-se, ainda muito longe de dar conta do direto à Educação do Campo, tal qual está garantido na legislação e, diversos autores, enfatizam, dentre eles, Arroyo: "construir uma escola do campo significa pensar e fazer a escola a partir do projeto educativo dos sujeitos do campo" (ARROYO et al, 2011, p. 157).

Nesse sentido, a escola do campo deve assegurar a compreensão dos conhecimentos científicos historicamente sistematizados, como aponta a autora: "Os saberes precisam ser garantidos,

[3] O GT ENEPUC é um Grupo de Trabalho, situado no âmbito do GEFHEMP (Grupo de Pesquisa e Estudos em Formação Humana, Educação e Movimentos Sociais Populares) com o objeto de pensar e propor possibilidades de saídas institucionais às escolas do campo com risco de fechamento tendo como base o "Manifesto do I ENEPUC – (I Encontro Nacional das Escolas do Campo), realizado no ano de 2018. Este Manifesto pode ser encontrado em: https://www5.unioeste.br/portalunioeste/arquivos/eventos/I_Enepuc_Anais.pdf.

se uma escola não socializa os saberes construídos para que serve? Não dá para esvaziar o currículo, logo, precisa ser repensado outra forma de multianos". (RITTER, 2020, p. 307).

Desse ponto de vista, a proposta da SEED (PARANÁ, 2019; 2020) para escolas Multianos, estaria negando aos sujeitos do campo o direito à educação de qualidade, pois se trata de uma política de precarização, que pode constituir-se como mais um passo ao fechamento das escolas.

No ano de 2020, eram 20 escolas nesta proposta e, no início do ano letivo 2021, quatro delas fecharam, ficaram então 16 escolas do campo trabalhando na forma Multianos. Diante destas constatações, prementes no contexto do estado do Paraná e, principalmente, da região Sudoeste do estado, propõe-se uma questão geral para este estudo e pesquisa, qual seja: investigar como ocorreu a implementação da Proposta Multianos no Paraná, nos anos 2018 a 2021 e, como se operacionalizou na prática das escolas do campo, no Núcleo Regional de
Educação (NRE) do município de Dois Vizinhos - PR

Desta questão central emanam diversas questões que compõem a problemática e que pretendem compor este estudo, na busca-se por identificar o processo de implementação das Escolas Multianos, tal como proposto pela SEED para as escolas do estado do Paraná. Pretende-se mapear seus possíveis desdobramentos, suas potencialidades, fragilidades e inversões produzidas nesse processo, no sentido de fortalecer estas escolas situadas no campo, buscando caracterizar as diversas dimensões desta forma de organização da escola.

Dentre as questões, elencaram-se: qual a origem dessa proposta multianos para as escolas do campo do estado do Paraná? Como está sendo o processo de implementação dessa proposta na sua forma e conteúdo? A implementação dos Multianos considerou o que prevê a legislação da Educação do Campo? A proposta Multianos pode contribuir com a permanência das escolas no espaço do campo, ao mesmo tempo em que garante o direito à educação? A forma da escola multianos, como tem se realizado neste período, possibilita a apropriação dos conhecimentos científicos, tal como preconiza a função social da escola pública? Diante da escassa documentação disponível da parte SEED, como definir a proposta Multianos? A que se pode atribuir a falta de oferta de formação continuada dos professores dessas escolas multianos, concomitante à sua implementação? Esta ausência de formação, estaria relacionada a não existência de uma concepção clara da proposta da Escola Multianos? Quais as perspectivas dos professores em relação a essa proposta? No contexto da realização desta escola, existem fatores que podem fazer com que essa proposta seja aperfeiçoada e possibilite a transgressão da escola seriada? A proposta Multianos tem elementos que podem ser potenciais para desenvolver dimensões que possibilitem "repensar" as escolas, diante da realidade do esvaziamento do campo? Que tipo de relações pode ser evidenciadas entre o fechamento das escolas e a implementação dos Multianos?

Para dar conta destas questões e da intencionalidade da pesquisa, tem-se como proposta metodológica, realizar um estudo bibliográfico e documental, assim como entrevistas semiestruturadas, em duas dimensões de espaço. A primeira na esfera estadual, que se refere à documentação, aos gestores, representantes do Conselho Estadual de Educação (CEE) e da Articulação Paranaense de Educação do Campo (ARPEC). Outra, na esfera regional, junto às chefias do NRE e, com os professores e gestores, tratando dos desdobramentos da prática pedagógica destas escolas. Com isso, objetiva-se analisar como ocorreu a implementação da proposta multianos no Paraná (2018-2021) e como se operacionalizou nas escolas do campo do NRE do município de Dois Vizinhos – PR.

A pesquisa terá caráter qualitativo, pois esta modalidade enquadra-se a esta investigação uma vez que investiga os fenômenos sociais buscando fazer reflexões sobre o local, a cultura e em que tempo ocorrem, compreendo suas subjetividades. Partindo desse princípio, vem contribuir com a compreensão das contradições da realidade (DESLANDES, 1994).

Ressaltamos que, após coletados os dados, nas entrevistas, serão elencados e analisados com os referenciais específicos do tema, considerando as categorias de análise do materialismo histórico-dialético (contradição, mediação, movimento, totalidade), esta análise de dados se dará com os referenciais deste método, pois acredita-se ser o mais apropriado para analisar como se constituem os sujeitos no contexto histórico-político-cultural.

Neste sentido, os instrumentos escolhidos, assim como as relações que se pretende investigar, buscam com este método dar conta de analisar a realidade aqui apresentada e compreendê-la, chegando, assim, a alcançar os objetivos a que se propõe esta pesquisa.

Alguns elementos e considerações finais

Na região sudoeste do estado, lócus desta pesquisa, alguns estudos trataram desta problemática da nucleação e fechamento das escolas como Farias (2013), Schmitz (2015), Nurmberg (2017), Cattelan (2014), Mazur (2016) e Groff (2018), Bonamigo, Silva e Guimarães (2020). Essas pesquisam expõem dados alarmantes em relação ao fechamento das Escolas do Campo Brasil, no Estado do Paraná, e também na região Sudoeste.

Bonamigo, Guimarães e Silva (2020) descrevem que apenas entre 2002 e 2011, mais de 24 mil escolas foram cessadas no país; Schmitz (2015) relata que entre os anos de 1990 a 1999 constatou-se o fechamento de 3.948 escolas do campo no estado do Paraná, enquanto Bonamigo, Silva e Rodrigues (2020) ressaltam que apenas no núcleo de Dois Vizinhos na década de 1990 houve o fechamento de 156 escolas do campo. A pesquisa de Nurmberg (2017), por sua vez, através do resgate histórico da Educação no município de Enéas Marques – PR, constatou que, de 1960 a 1992, mesmo o munícipio permanecendo agrícola, optou-se pelo fechamento de quase totalidade das escolas rurais,

prática essa decorrente em todas as regiões do estado. Esse processo de nucleação das escolas do campo tem ganhado força na medida em que o fechamento das mesmas vem crescendo, corroborando com a perspectiva de que a nucleação pode ser compreendida como um passe para o fechamento definitivo das escolas do campo.

Segundo a SEED, a proposta desta nova forma das escolas, orientando que sua organização passasse a ser em turmas de Multianos, a partir de 2019, teve o objetivo de evitar a cessação das escolas consideradas por ela como "de pequeno porte".

Deste modo, essa nova realidade imposta às escolas do campo aponta, dentre os inúmeros desafios que estão postos, também, a necessidade de se repensar a escola do campo que se encontra neste contexto, uma vez que já se encontra numa situação precária. Este repensar pode se dar ao mesmo tempo em que se estuda a implementação das Escolas Multianos, tal como foi apresentada pela SEED. Ou seja, na medida em que se busca compreender esta política pública e sua implementação nas escolas, poderá ser possível, também, contrapor-se à proposta.

Neste raciocínio, tomando-se como base os fundamentos e as concepções da Educação do Campo e, analisando em que consiste esta proposta que fomenta o retrocesso e a precarização, com riscos de fechamento à escola, ao se propor movimentações no limite deste quadro, se poderá produzir saídas e/ou descobrir potências que possibilitem recriar a escola do campo que se encontra nesta situação.

Referências

ARROYO, Miguel Gonzáles; CALDART, Roseli Salete. MOLINA, Mônica Castagna. (org.). **Por uma Educação do Campo**. Petrópolis: Vozes, 2011

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 23 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 18 out. 2020.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Relatório da Resolução nº 01, de 03 de abril de 2002.** Institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Diário Oficial da União, Brasília, 03 abr. 2002.

_____. **Decreto nº 7.352 de 4 de novembro de 2010.** Dispõe sobre a Política de educação do campo e o programa nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA. 05 nov. 2010a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7352.htm. Acesso em: 30 out. 2020.

_____. **Lei 12.960 de 27 de março de 2014**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para fazer constar a exigência de manifestação de órgão normativo do sistema de ensino para o fechamento de escolas do campo,

indígenas e quilombolas. Brasília. 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l12960.htm. Acesso em: 23 jul. 2021.

_____. Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. **Parecer CNE/CEB nº 3, de 18 de fevereiro de 2008**. Brasília: 2008.

BONAMIGO, Carlos Antônio; SILVA, Mariane. Moradin da; GUIMARÃES, Rosangela da Silva. Fechamento das escolas públicas do campo na região sudoeste do Paraná: um panorama histórico. In: GHEDINI, C. M.; BONAMIGO, Carlos Antônio. (orgs.). **Educação do campo: pesquisas, estudos e práticas no Sudoeste do Paraná**. Jundiaí: Paco Editorial, 2020. p. 197- 223.

CALDART, Roseli Salete. **Sobre Educação do Campo**. In: Educação do campo: campo – políticas públicas – educação. Clarice Aparecida dos Santos (org). Brasília: INCRA, MDA (NEAD Especial), 2008.

CALDART, Roseli Salete. **Educação do campo**. In: CALDART, Roseli Salete et al. (orgs.). **Dicionário da educação do campo**. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio; São Paulo: Expressão Popular, 2012.

CATTELAN, Carla. **Educação rural no munícipio de Francisco Beltrão entre 1938 a 1981: Escola Multiseriada.** Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual do Estado do Paraná. Francisco Beltrão. 2014.f 249

DESLANDES, Suely Ferreira; NETO, Otávio Cruz; GOMES Romeu. **Pesquisa Social:** teoria, método e criatividade. Petrópolis, RJ. Vozes. 1994.

FARIAS. Maria Isabel. **Os processos de territorialização e desterritorialização da Educação do Campo no Sudoeste do Paraná.** Dissertação (Mestrado em geografia). Faculdade de ciências e tecnologia, Presidente Prudente. p.129. 2013.

FERNANDES, Bernardo Mançano. Diretrizes de uma Caminhada. In. ARROYO, Miguel Gonzalez et al. **Por uma educação do campo**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2004.

GHEDINI, Cecília Maria. Processo de Educação no Campo: Historicidade, referências e marcos legais. **Faz Ciência** (Unioeste. Impresso) v. 16, p.94-116. 2014.

GROFF. Iliani Bavaresco. **O Acesso e a Permanência á Educação Escolar no Munícipio de Renascença:** Percurso de Crianças do Campo a única Escola Municipal. Dissertação. (Mestrado em Educação). Universidade Estadual do Paraná. 2018.

NURMBERG, Maricélia Aparecida**. História da Educação do Municipio de Enéas Marques- 1960- 1992:** Das Escolas Rurais à nuclearização. Francisco Beltrão – PR. Universidade Estadual do Oeste do Paraná- Unioeste. 2017. Dissertação, 267 fls. (Mestrado em Educação)

MAZUR. Ivania Piva. **O processo de fechamento das escolas no campo em Itapejara do Oeste/Pr:** o caso da Escola Estadual de Lageado Bonito e do Colégio Estadual do Campo Carlos Gomes. Dissertação. (Mestrado em Educação). Universidade Estadual do Paraná. 2016. 203f

MUNARIM, Antônio. Movimento nacional de educação do campo: uma trajetória em construção. *In*: **REUNIÃO ANUAL DA ANPED**, 31. 2008, Caxambu. Trabalhos GTs. Caxambu, 2008. Disponível em: http://31reuniao.anped.org.br/1trabalho/GT03-4244--Int.pdf. Acesso em: 10 ago. 2013.

PARANÁ. **Minuta**. Secretaria Estadual de Educação e Cultura. Proposta para as Escolas do Campo de pequeno porte. Curitiba: 2019, s.p.

_____. **Currículo da Rede Estadual Paranaense.** Governo do Estado do Paraná. Curitiba. 2020.

_____**. Minuta**: Proposta para as Escolas do Campo de pequeno porte. Curitiba, 2020.

PEREIRA, Ana Maria. Franco; ALMEIDA, Maria Zenaide Magalhães; RABELO, Fernanda Morreira Silva. **Processo de nuclearização na EMREF Hidrolino Guimarães no munícipio de Rio verde – GO, Cenários históricos e recentes**. NUCLEAÇÃO OU EXCLUSÃO ESCOLAR: Caminhos e descaminhos da política de fechamento das escolas do campo. - Wender Faleiro, Elisandra Carneiro de Freitas Cardoso, Maria Zeneide Carneiro Magalhães de Almeida (orgs.) - Goiânia / Kelps, 2020, p. 63-93.

RITTER, Janete. Multianos no estado do Paraná: entraves e possibilidades. *In*: GHEDINI, Cecília Maria; BONAMIGO, Carlos Antônio. (orgs.). **Educação do campo**: pesquisas, estudos e práticas no Sudoeste do Paraná. Jundiaí: Paco Editorial, p. 295-308, 2020.

RODRIGUES, *et al*. Nucleação de Escolas no Campo: conflitos entre formação e desenraizamento. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 42, n. 2, p. 707-728, abr./jun. 2017.

SCHMITZ, Michele Tassiana. **Análise Histórica do Fechamento das Escolas localizadas no Campo nos Municípios que compõem o Núcleo Regional de Educação de Dois Vizinhos:** o caso das escolas da Comunidade Canoas – Município de Cruzeiro do Iguaçu – 1980 – 2014. 2015. 192 f. Dissertação (Mestrado).

A RESISTÊNCIA DAS POPULAÇÕES RURAIS EM SEU MODO DE VIDA FRENTE ÀS PRÁTICAS DA EDUCAÇÃO RURAL NAS COMUNIDADES NO CONTEXTO DA CNER - 1952-1959

Leticia Gabriela Brusco[1]
Cecília Maria Ghedini[2]

Eixo Temático: Educação Popular, Educação do Campo e Movimentos Sociais.

Resumo: Este artigo está relacionado a um trabalho de Iniciação Científica Voluntária (ICV), parte de um projeto de pesquisa, e tem como objetivo maior mapear práticas de Educação Rural em Escolas Públicas Rurais no Brasil. Neste momento, levantaram-se dados sobre as atividades desenvolvidas entre 1952 e 1959 pela Campanha Nacional de Educação Rural (CNER), a qual objetivou levar a educação de base para o meio rural brasileiro. Sua criação foi resultado da experiência e influência de outros países, como México e Estados Unidos da América (EUA), o primeiro, especificamente, por meio da observação feita por Lourenço Filho e, o segundo, mediante acordos e formação de técnicos. As Missões Rurais, desenvolvidas pela Campanha, desempenhavam atividades junto à população rural no sentido de realizar a educação de base e assistência social, simultaneamente, trabalho feito por profissionais treinados em instituições brasileiras e nos EUA. Destaca-se, neste artigo, como e quais atividades desenvolvidas junto à população apresentaram um caráter invasivo, atuando em dimensões como cultura, trabalho, lazer, costumes, crenças, habitação e até mesmo na vida íntima das famílias. Contudo, em algumas situações é possível perceber que os moradores do campo foram resistentes às modificações da CNER, transformando as inovações modernas em algo que lhes apresentasse sentido e significado.

Palavras-chave: educação rural; escola rural; práticas pedagógicas; campanha nacional de educação rural.

Introdução

Este artigo objetiva apresentar algumas das práticas da Educação Rural com a CNER nas comunidades e a resistência das populações rurais frente às mudanças "da modernidade" em seu modo de vida. Foi produzido a partir de estudos de um projeto de trabalho de ICV[3], o qual investiga a escola rural a partir de quatro dimensões: concepções pedagógicas, organização da escola, formas de tratar o conhecimento escolar e relações do projeto de desenvolvimento socioeconômico-cultural. A metodologia utilizada neste projeto tem como base uma investigação que organiza um fichamento específico das práticas Escolares de Educação Rural em períodos específicos anteriores a 1998,

[1] UNIOESTE - campus de Francisco Beltrão/PR. leticia.brusco@unioeste.br.
[2] UNIOESTE - campus de Francisco Beltrão/PR. cemaghe@gmail.com.
[3] Este projeto de ICV intitula-se "Estudo, caracterização e registro de práticas de Educação Rural e Escolas Públicas Rurais e de Educação Rural e Movimentos Sociais no Brasil, anteriores a 1998", é vinculado a um projeto do Grupo de Pesquisa em Formação Humana, Educação e Movimentos Sociais Populares (GEFHEMP), intitulado: Problematizando as Escolas Rurais/do Campo no Brasil na materialidade das formas de tratar o conhecimento escolar, a organização da escola e o projeto de desenvolvimento socioeconômico-cultural.

organizando registros de modo a identificar estas práticas, a fim de possibilitar reflexões e contrapontos com os contextos atuais bem como disponibilizá-las para outras investigações[4].

Durante os anos de atuação, 1952 a 1963, a Campanha Nacional de Educação Rural (CNER) foi uma das principais políticas em termos de Educação Rural no Brasil. Ela comprometia-se em levar a Educação de Base ao meio rural, tendo como um de seus objetivos superar o atraso do camponês, para tanto utilizou-se principalmente das Missões Rurais, articulando a Educação de Base às ações de assistência social. Estas ações eram realizadas por técnicos treinados no Brasil e em outros países como México e EUA, que desenvolviam atividades na organização da comunidade, no serviço social de grupo, na educação sanitária e na extensão agrícola.

A maneira utilizada para desenvolver o trabalho pode entre outras perspectivas, também ser considerada invasiva, na medida em que a CNER adentrava na vida dos moradores do campo, desconsiderando os saberes que detinham, assim como suas necessidades.

Os registros dão conta de que, mesmo diante da intervenção invasiva, em alguns momentos, a população não aceitou as imposições da forma como eram feitas, atitude comunitária considerada pelos técnicos como ignorância. Mediante isso, pretendemos demonstrar que a Campanha surge em um contexto específico, no qual se buscava adequar o campo aos padrões de desenvolvimento capitalista, por isso suas ações são desenvolvidas justamente nesse sentido, mas, no meio desse processo, os camponeses apresentaram resistência, a qual foi considerada pelos profissionais que realizavam tais ações, como manifestação de atraso.

Contextualizando a CNER e suas contradições

A CNER surge em um contexto de convênios e acordos firmados entre Brasil e Estados Unidos, desde a década de 40, quando realizam-se "encontros, debates e palestras entre as partes, com problematizações acerca das condições de vida das populações pobres, em particular a rural" (BARREIRO, 2006, p. 125). Estes acordos são lançados na conjuntura pós II Guerra Mundial (1939-1945), quando os Estados Unidos e a União Soviética entram na Guerra Fria, "lutando" pelo poder político, econômico e ideológico sobre outros países, e buscam formas de conter o avanço do comunismo.

Barreiro (1989) acredita que esta perspectiva surge, do ponto de vista dos EUA, como uma resposta à preocupação de que os povos famintos assimilariam a propaganda comunista de forma mais

[4] Os dados levantados e tabulados ficam registrados no acervo do grupo GEFHEMP: https://www.unioeste.br/portal/grupos-de-pesquisa-francisco-beltrao/gefhemp/acervo.

receptiva, por isso, por meio da Organização das Nações Unidas (ONU), inicia-se no Brasil, um programa de assistência técnica destinado a países mais pobres, especialmente na América Latina (AL).

Diante disso, em 1942, é estabelecido um convênio entre o Brasil e os EUA para o incremento da produção de gêneros alimentícios, o qual é prorrogado até 1944. Neste contexto, sobre a Educação Rural, é firmado outro acordo em 1945, que resulta na criação da Comissão Brasileira Americana de Educação das Populações Rurais (CBAR).

O programa é executado por técnicos americanos e brasileiros, os quais têm a possibilidade de receber uma bolsa para formação nos EUA. Para a realização do trabalho, este acordo sugeriu a lógica de trabalho das Missões Rurais, constituídas a partir da técnica de Desenvolvimento de Comunidade. Vale pontuar que estes acordos lançam as bases para a criação da CNER, mas, sua origem decorre, também, de outros acontecimentos.

Em 1949, é realizado no Brasil o Seminário Interamericano de Educação de Adultos, sob o patrocínio do governo brasileiro, da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) e da União Pan-Americana. Neste seminário, um ponto fortemente discutido, refere-se aos altos índices de analfabetismo na América, sobretudo nas zonas rurais. Para superar o problema, pontua-se a necessidade da educação de adultos, por meio de ação comunitária. É apresentado, também, um Manual de Educação de Adultos, o qual sugere a adoção do Desenvolvimento de Comunidade, serviços de Cooperativas, Missões Rurais e Extensão Agrícola.

No ano seguinte, em 1950, é realizada de forma experimental uma Missão Rural de Educação de Adultos em Itaperuna, no Rio de Janeiro, inspirando-se “nos princípios e técnicas do Desenvolvimento de Comunidade, a partir das sugestões do Congresso Interamericano (BARREIRO, 1989, p. 97).

Esta experiência de Itaperuna dá origem a CNER no Brasil que vai ser criada no dia 9 de maio de 1952, durante o governo de Getúlio Vargas. Contudo, é em 27 de março de 1956, no governo de Juscelino Kubitschek, que ela é definitivamente regulamentada.

A Campanha surge em um contexto histórico específico, atendendo interesses de âmbito externo e interno. Do ponto de vista externo, ela é mais um dos programas de assistência técnica criados pelo governo dos EUA para dominar os países política, econômica e ideologicamente, buscando também conter o avanço do comunismo. Nacionalmente, tanto no governo de Vargas quanto no de Kubitschek, as ações vinham no sentido de promover o desenvolvimento econômico e também se articulavam aos interesses ideológicos dos EUA, na sua luta contra o comunismo.

Nesse cenário, a CNER desenvolve um trabalho comprometido “com os interesses do Estado, cuja tarefa era a de preservar as estruturas dominantes e favorecer o desenvolvimento do capitalismo, pela via da modernização do meio rural”. (BARREIR0, 1989, p. 111-112). Assim, partindo do

pressuposto de que os camponeses eram atrasados e ignorantes, levou-se a Educação de Base para o meio rural brasileiro como instrumento de combate ao atraso e elevação dos níveis econômicos.

A principal forma de trabalho usada pela CNER, para difundir a Educação de Base ao meio rural brasileiro, foi por meio das Missões Rurais que abordavam temas como a higiene, vacinação, plantio, construção de móveis dentre outros.

As Missões Rurais "foram concebidas como modalidades de trabalho educacional que articulavam a educação de base às ações de assistência social" (SOUZA, 2013, p. 75). Eram realizadas com equipes de técnicos treinados nos centros de treinamento brasileiros, por meio de cursos, assim como no México e nos EUA.

As equipes eram formadas por médicos, agrônomos, assistentes sociais, dentistas, veterinários, enfermeiras, agentes de economia doméstica, técnicos de rádio, de cinema, motoristas, professores do ensino primário e outros especialistas, quando era necessário. As principais técnicas utilizadas eram a organização da comunidade, o serviço social de grupo, a educação sanitária e a extensão agrícola.

Outros países também adotaram as Missões Rurais, a exemplo do México, que influenciou fortemente a Educação Rural brasileira. Por meio de uma viagem, em 1951, Lourenço Filho pôde examinar de perto as ações mexicanas, e trazer políticas semelhantes para o Brasil. Ele produziu um relatório da sua experiência, na mesma época da viagem, que pode ter sido usado "para justificar a implementação da Campanha Nacional de Educação Rural que estava sendo planejada pelo Ministério da Educação e Saúde" (SOUZA, 2013, p. 69).

Conforme Souza (2013), o modelo mexicano foi usado como referência para o Brasil, contudo, nota-se que Lourenço Filho focou mais nos elementos técnico-pedagógicos, tomando-os como potenciais para serem usados em nosso país. A forte revolução social e a luta dos camponeses pela terra, as quais caracterizavam a Educação Rural mexicana, foram minimizadas.

A resistência das populações rurais frente às mudanças da CNER

Segundo o estudo de Barreiro (1989), pode-se perceber a forma invasiva que a CNER atuava junto ao modo de vida das comunidades, povoados e suas famílias em dimensões como cultura, trabalho, lazer, costumes, crenças, habitação e até mesmo na vida íntima das famílias.

O planejamento das ações

> [...] era elaborado de cima para baixo, os estudos preliminares sobre as comunidades escolhidas para o atendimento da CNER não levava em consideração os anseios das comunidades, não eram realizadas consultas, ou mesmo conversas com os moradores das localidades atendidas, para verificar quais as necessidades e expectativas geradas com as intervenções da Campanha. (RAMOS, 2017, p. 112).

A forma de atuar da Campanha era contrária a esta possibilidade, partia-se do suposto de que os camponeses eram atrasados, ignorantes e possuidores de uma cultura inferior, então a Campanha desenvolvia todo seu trabalho com a preocupação central de superar o atraso geral do camponês e elevar os padrões culturais das comunidades. Tais preocupações, na prática, eram desenvolvidas pelos técnicos por meio de atividades que interferiam no cotidiano do morador do campo, assim como no próprio lar das famílias,

> [...] aqueles técnicos representados pela assistente social, pela educadora doméstica, pelo médico e pela enfermeira, penetraram e interferiram na intimidade da vida dos camponeses por acreditarem poder aparelhá-los espiritualmente para receber a reorganização de seus lares. Essa reorganização consistia em uma nova definição da arquitetura de suas casas e novas noções de higiene e de lazer. (BARREIRO, 1989, p. 179).

O trabalho de interferência da CNER desenvolveu-se sob o uso da Educação Fundamental ou Educação de Base, a qual era levada às comunidades, principalmente e diretamente, por meio das Missões Rurais e dos Centros Sociais de Comunidade, e indiretamente pelo preparo de líderes e dirigentes comunitários nos Cursos e Centros de Treinamento de Professores Rurais, Centros Cooperativos de Treinamento para Jovens Rurais (masculino), Centros de Orientação de Líderes Rurais (femininos) etc. Nestes locais realizavam-se atividades no âmbito da saúde, higiene, educação e lazer, também ações com impacto direto no dia a dia do camponês, nas escolas, na lavoura, nas casas, dentre outras, tudo com a orientação dos técnicos da Campanha.

Estas formas de interferir no modo de vida, nos hábitos e costumes dos camponeses pode ser melhor identificada em algumas das atividades de trabalho que eram realizadas nas comunidades, como se pode ver abaixo:

Quadro 1 – Atividades de trabalho – CNER – 1952-1959

Local, data e assessoria	**Missão Rural de Bonfim, 1959, Centros Sociais de Comunidade**
O que	Aração de Terras
Ações Como/contexto	Terras são aradas com a colaboração da Comissão do Vale do São Francisco, que empresta os tratores e grades (pagamento do consumo de combustível)
Participantes	Lavradores, Comissão do Vale do São Francisco e Centros Sociais de Comunidade.
Local, data e assessoria	**Rio Grande do Sul (Santo Antônio da Patrulha), 1959, Equipe da Missão Rural**
O que	Exposição Educativa da Batata Inglesa
Ações Como/contexto	Demonstrar aos lavradores locais e de outros municípios a eficiência da aplicação das técnicas do cultivo desse legume. O trabalho foi desenvolvido através de associações rurais organizadas pelos lavradores da região e orientadas pelos técnicos da Missão
Participantes	Lavradores, equipe da Missão
Local, data e assessoria	**Missão Rural de Feira de Santana, 1953, Agrônomo da Missão Rural, Participação da Comunidade**
O que	Ações com os agricultores
Ações Como/contexto	Preparar composto orgânico para as terras; Campanha pró-desenvolvimento da pomicultura; Informações sobre trato dom laranjais, preparo de viveiros, métodos de enxertia, etc; Estímulo à cultura do mamoeiro com sementeiras
Participantes	Agricultores
Local, data e assessoria	**Missão Rural de Cruz das Almas, iniciou em 1953**
O que	Ações com os agricultores
Ações	Aumento da produção do fumo e outros. Campanha contra a saúva. Campanha de recuperação e renovação de quintais de cafeeiros, (sombreamento com a ingazeira) Trabalho de reflorestamento
Como/contexto	Emprego da adubação pelo "composto orgânico"; escolha da boa semente; orientação racional na semeadura, no transplante e no combate às pragas. Demonstrações práticas de como se localiza o formigueiro e como se aplica o formicida. Incentivar junto aos escolares o amor pela árvore
Participantes	Agricultores e técnicos do Instituto Agronômico do Leste, do Ministério da Agricultura. Líderes e grupos de lavradores
Local, data e assessoria	**Missão Rural do Senhor do Bonfim – Bahia, 1956, Equipe da Missão e IBF**
O que	Plantio de Fumo
Ações Como/contexto	Venda de terra para os pequenos agricultores sem-terra. Compromisso dos agricultores de utilizar 20% da área na cultura do fumo. Candidatos selecionados eram sócios dos Clubes de Lavradores. Receberam instrução técnica
Participantes	Pequenos agricultores sem-terra e a Estação Experimental do Instituto Baiano de Fumo
Local, data e assessoria	**Missão Rural do Vale do São Francisco, Petrolina – Pernambuco, 1959, Equipe da Missão**
O que	Formação de pastos e silagem
Ações Como/contexto	Equipe incentivou a formação de pastagens com o plantio da palma e armazenamento por meio da silagem, também como alimentação para os animais na seca
Participantes	Moradores e equipe da Missão

Fonte: Revista n° 8 da Campanha Nacional de Educação Rural - 1959

Para efetivar tais atividades se organizavam Clubes, Campanhas, Pelotões e outras formas de agremiações com as famílias, os profissionais e mesmo com os alunos das escolas. Assim criavam-se novos espaços e disseminavam-se conhecimentos que fossem trazendo a ideia do moderno, em oposição ao modo de organização das comunidades, aos seus padrões tradicionais de cultura.

Quadro 2 – Organizações para efetivar as atividades – CNER – 1952-1959

Local, data e assessoria	**Rio Grande do Sul (Missão Rural de Sapiranga), 1959, Equipe da Missão Rural**
O que	Campanha para construção de fossas escolares
Ações	Construção de fossas nas escolas para solucionar o sério problema médico-social: falta de fossas nas escolas rurais e deficiência das existentes
Como/contexto	Professores e alunos trabalham na construção
Participantes	Professores e alunos
Local, data e assessoria	**Missão Rural de Cruz das Almas, 1953**
O que	Programa de construção de fossas sanitárias e melhoria do saneamento
Ações	Construção de fossas sanitárias. Abertura de poços e cisternas
Como/contexto	As fossas sanitárias eram feitas rusticamente pelos próprios rurícolas
Participantes	Rurícolas
Local, data e assessoria	**Colatina – Espírito Santo, 1958, Clube Escolar do CREB**
O que	Pelotão de Saúde
Ações	Administração de medicamentos. Cuidados de enfermagem. Conselhos a respeito de hábitos higiênicos
Como/contexto	Contato direto das monitoras com as demais alunas
Participantes	Monitoras do Pelotão (alunas)
Local, data e assessoria	**Rio Grande do Sul (Missão Rural de Sapiranga), 1959, Equipe da Missão Rural**
O que	Campanha de Filtros
Ações	Compra de filtros para as famílias
Como/contexto	Grupos se cotizam nas várias comunidades para a compra dos filtros
Participantes	Equipe da Missão Rural
Local, data e assessoria	**Rio Grande do Sul (Missão Rural de Sapiranga), 1959, Equipe da Missão Rural**
O que	Campanha de Enfermagem Doméstica
Ações	Construção de armários de socorro caseiro. Ensinamentos. Compra de medicamentos pelas donas de casa.
Como/contexto	Aprendizados de higiene, curativos, aplicação de injeções, conhecimentos de profilaxia contra as moléstias
Participantes	Donas de casa, equipe da Missão Rural.
Local, data e assessoria	**Missão Rural de Pinhal – São Paulo**
Nome	Clubes Agrícolas, Clubes Femininos
Ações	"Ação recuperadora"
Participantes	Agrícolas (8 clubes). Mulheres (14 clubes)
Local, data e assessoria	**Missão Rural de Varginha – Minas Gerais**
Nome	Clube 4 SS
Ações	Projeto de hortas, visando a instalação de uma horta doméstica em cada casa. Trabalho feito em colaboração com a ACAR
Participantes	Integrantes do clube

Fonte: Revista n° 8 da Campanha Nacional de Educação Rural – 1959

Em espaços como da saúde, da alimentação, da higiene e de hábitos, entre outras dimensões, eram abordados e organizadas de forma que estas ações se realizassem e depois pudessem ser levadas em frente na organização das comunidades, pelos líderes locais e seus moradores.

Quadro 3 – Ações para organizar as comunidades – CNER – 1952-1959

Local, data e assessoria	**Missão Rural de Palmeira dos Índios – Alagoas, 1956**
O que	Disseminação de informações sobre hábitos mais saudáveis.
Ações	Abertura de fossas. Famílias passaram a usar água fervida, mudaram a forma de cuidar os recém-nascidos. Criou-se o hábito de vacinação
Como/contexto	As ações foram feitas a partir das escolas, onde foram realizados vários Pelotões de Saúde e um Clube Agrícola
Participantes	Moradores do local
Local, data e assessoria	**Missão Rural do Vale do Apodi – Rio Grande do Norte, 1956**
O que	Empreendimento conscientes
Ações	Melhoria das habitações. Construção de fossas. Organização de hortas domésticas. Uso de filtro
Como/contexto	Ações realizadas no contexto de um grupo de donas de casa em formação
Participantes	Donas de casa
Local, data e assessoria	**Missão Rural de Cruz das Almas – Bahia, 1956 , Equipe da Missão Rural**
O que	Plano de abastecimento de água
Ações	Abertura de poços e cisternas. Famílias foram alertadas sobre a possível contaminação da água. Prefeito planejou realizar obras de proteção das fontes
Como/contexto	Atividades foram desenvolvidas com a equipe da Missão Rural. A ação do Prefeito contou com a instalação de chafarizes e pontos para lavagem de roupas
Participantes	Equipe da Missão Rural, famílias e o Prefeito de Cruz das Almas
Local, data e assessoria	**Missão Rural do Vale do Mearim, 1959, Equipe da Missão Rural**
O que	Combate à Verminose
Ações	Campanha contra a verminose
Como/contexto	A equipe da Missão Rural fez entrosamento com o DNERu. Grande campanha junto a todos os estabelecimentos de ensino da região
Participantes	Equipe da Missão Rural, DNERu e estabelecimentos de ensino
Local, data e assessoria	**Localidades da Missão Rural do Vale do São Francisco – Pernambuco, 1959, Clube de Mães**
O que	Instruções sobre higiene
Ações	Ensinamentos sobre higiene pessoal, do bebê e suas coisas e da família. Fornecimento de leite
Como/contexto	As associadas recebem ensinamento da equipe sobre hábitos de higiene. Recebem leite do FISI, desde que sejam participativas no Clube, mantenham os hábitos de higiene e paguem uma leve contribuição
Participantes	Mães associadas, equipe da Missão e FISI
Local, data e assessoria	**Vales do Açu, Apodí e Upanema - Rio Grande do Norte, 1959, Equipes das Missões Rurais**
O que	Mudanças na alimentação
Ações	Bons hábitos alimentares. Adicionamento de farinha de soja e mandioca, sais minerais e vitaminas na alimentação
Como/contexto	Os bons hábitos alimentares foram incrementados pelas Missões Rurais. O Ministério da Saúde, a Comissão de Alimentação e a Legião Brasileira de Assistência procuraram realizar através das Missões um programa de adicionamento de farinha de soja e mandioca, sais minerais e vitaminas na alimentação
Participantes	Equipes das Missões Rurais, O Ministério da Saúde, a Comissão de Alimentação e a Legião Brasileira de Assistência
Local, data e assessoria	**Região do Agreste, 1959, Clubes**
O que	Atividades gerais na saúde
Ações	Programas e campanhas sobre: profilaxia das moléstias, alimentação racional, vacinação, enfermagem doméstica, orientação de gestantes e puericultura.
Como/contexto	Realizadas pela Missão Rural através de todos os Clubes da região
Participantes	Moradores e equipe da Missão Rural

Fonte: Revista n° 8 da Campanha Nacional de Educação Rural – 1959

Contudo, mesmo diante das intervenções invasivas da Campanha, é possível encontrar registros de que as populações rurais apresentavam resistência frente às mudanças em seu modo de vida, trazidas pela perspectiva da modernidade, como por exemplo, um foco restrito no trabalho e nos processos de organização de uma nova racionalidade.

É preciso reconhecer pontos de vista que não se cruzam nestas percepções, pois, por mais que se entenda a resistência como enfrentamento da população rural à imposição de uma lógica, assim como à manifestação de saberes que compõem sua própria cultura, de acordo com Barreiro (1989), os organizadores e técnicos da CNER a compreenderam como prova da ignorância, atraso e a incapacidade de fazer uso do moderno. Mais uma vez, o camponês teve o que era próprio de sua cultura julgado como sinônimo de insuficiência, irracionalidade e de caráter primitivo.

A autora aponta que, diferente do que pensavam os membros da CNER, o morador do campo soube fazer uso do moderno, mas o fez de forma específica, ou seja, adequou as inovações modernas de maneira que fizessem sentido e significado em suas vidas, reinventando seu uso e sua utilidade. (BARREIRO, 1989).

Exemplo disso foi o fato ocorrido em Minas Gerais, onde havia um Centro de Treinamento para Professores Rurais com um motor gerador de luz elétrica. Os moradores fizeram um abaixo assinado solicitando um gerador de maior potência, e ao serem atendidos, passaram a beneficiar-se da energia elétrica, mas não da forma como a Campanha esperava, pois mediante a conquista de um gerador mais potente, as pessoas aumentaram as horas de lazer noturno e criaram hábitos contrários aos objetivos da Campanha, como o aumento do número de “botequins”, consumo de bebidas alcoólicas e um número maior de ocasiões em que os moradores reuniam-se para cantar músicas e contar histórias. (BARREIRO, 1989).

Esse novo sentido de uso da energia elétrica, era incompatível com os ideais da CNER, porque os objetivos da Campanha, também vinham no sentido de adequar o trabalho do camponês aos moldes capitalistas, com um trabalho disciplinado e que aumentasse os níveis de produção no campo.

Na Revista n° 8 da CNER, fica evidente esta posição quando, ao tratar dos objetivos da equipe de técnicos, aponta-se sobre “a renovação das técnicas de trabalho, permitindo o acesso a níveis de vida mais consentâneos com a dignidade humana, a educação econômica que ampliasse ou melhorasse o equipamento profissional e aumentasse o rendimento do trabalho” (CNER, 1959, p. 20).

Com o novo caráter conferido à energia elétrica, possibilitando maior tempo de lazer, via-se um risco a esta padronização e disciplina pois, de acordo com Barreiro (1989), o fato de os moradores permanecerem mais tempo acordados e consumindo bebidas alcoólicas, era percebido pelo corpo de técnicos, como uma interferência no rendimento do trabalho do próximo dia. Assim, o que parece ser um simples ato de descontração, torna-se resistência aos padrões introduzidos, desarticulando-se do espaço de controle da Campanha, era agora um espaço de controle camponês.

Considerações finais

Cabe considerar o caráter do surgimento da CNER que se dá num contexto de combate ao comunismo e promoção do desenvolvimento econômico, dentro do sistema capitalista, por meio da Educação Rural, assim buscava-se levar ao campo a organização do trabalho nos padrões de produtividade capitalista. Com essa determinação, os representantes da Campanha, chegavam ao campo sem levar em conta o modo de vida dos povos que ali viviam, pelo contrário, impunham novas formas de organização, que vão da construção e decoração dos lares até a maneira de plantar e tratar do solo.

Por mais que o trabalho desenvolvido pelos técnicos tenha possibilitado condições de acesso a novos aprendizados sobre higiene, agricultura e educação, os povos do campo não foram considerados como detentores de saberes que compunham sua própria cultura, tampouco suas condições de vida foram problematizadas, de forma a compreender e escolher as melhorias, mas, vinham como pacotes prontos a serem implantados. Quando os moradores buscavam adequar as atividades de forma que apresentassem sentido para suas vidas, eram repreendidos e julgados como incapazes de desfrutar do moderno, remetendo a um velho estereótipo de "caipira preguiçoso", doente, dentre tantos outros.

Entretanto, compreendemos essa percepção de uma "incapacidade de desfrutar do moderno", como sinônimo de resistência e luta da população rural. Na situação mencionada, ocorrida em Minas Gerais, percebeu-se que em pequenos fatos do cotidiano, o morador lutou contra a ordenação à qual foi submetido, e soube fazer proveito do moderno de forma que eles próprios, enquanto comunidades, lhe atribuíssem sentido, algo mais próximo da sua cultura e visão de mundo.

Estas breves constatações querem apontar ser necessária e importante a continuidade de trabalhos de pesquisa que aprofundem melhor a investigação desses acontecimentos que se caracterizam como resistência num contexto de subjugação da cultura e modo de vida de uma população, possibilitando, talvez, uma mobilização à esperança, pois, como nos diz Paulo Freire em sua obra "Pedagogia da Esperança" (1992): é preciso ter esperança do verbo esperançar, levantando-se, indo atrás, construindo e não desistindo, levando adiante e juntando-se aos outros para fazer de outro modo.

Espera-se, também, com estas investigações, possibilitar aproximações do que se tem colocado, hoje, como propostas e ações para dar conta de articular escolas do campo distanciadas das organizações e Movimentos Sociais Populares do Campo, ao Movimento da Educação do Campo, com objetivo de superar a "velha escola rural", ainda vigente nas práticas sociais e pedagógicas das escolas situadas no campo.

Referências

BARREIRO, Iraide Marques de Freitas. **Educação Rural Capitalista**: a contradição entre a educação modernizadora e a educação de classe popular na Campanha Nacional de Educação Rural. 1989. 287 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual de Campinas, São Paulo, 1989.

BARREIRO Iraide Marques Freitas. Articulação entre desenvolvimento econômico e educação aos países latinos: educação rural no Brasil – anos cinquenta. **Proj. História**, 32, 123-142, 2006.

CNER. Campanha Nacional de Educação Rural. **Revista da Campanha Nacional de Educação Rural**, 6, 1-317, 1959.

RAMOS, Eliene Rodrigues. **CAMPANHA NACIONAL DE EDUCAÇÃO RURAL – CNER**: As Missões Rurais na Bahia e uma nova perspectiva de educação rural (1952 – 1963). 2017. 141 f. Tese (Mestrado) - Universidade do Estado da Bahia Pró-reitoria de Pesquisa e Ensino de graduação departamento de educação/Campus I Programa de pós-graduação em Educação e Contemporaneidade – PPGEduC, Salvador, 2017.

SOUSA, Rosa Fátima de. A "Educação Rural no México" como referência no Brasil. **Revista Educação em Questão**, 45, 61-81, 2013.

A NUCLEARIZAÇÃO DAS ESCOLAS RURAIS NO MUNICÍPIO DE PATO BRANCO

Camilla Mariano[1]

Eixo temático: Educação Popular, Educação do Campo e Movimentos Sociais

Resumo: Este artigo tem como objetivo apresentar brevemente o processo de nuclearização das escolas rurais no município de Pato Branco. O aporte metodológico foi organizado com base na abordagem qualitativa. Os dados aqui apresentados foram catalogados no decorrer do projeto de Iniciação Científica Voluntária que aconteceu durante 2019-2020, intitulado "Levantamento, Catalogação e Interpretação da Legislação Educacional sobre a Educação de Pato Branco-PR entre 1952-1992". Destaca-se que o fechamento das escolas rurais foi crescente no decorrer desses anos, deixando atualmente apenas três escolas do campo em funcionamento.

Palavras-chave: nuclearização; educação do campo; políticas públicas.

Introdução

No decorrer da Iniciação Científica Voluntária o levantamento de documentos, leituras e a realização de algumas entrevistas despertaram o interesse pelo tema nuclearização das escolas rurais. Assim, algumas questões orientadoras foram elencadas: o que é o processo de nuclearização? Como ele atingiu as escolas do campo? Por que com o decorrer dos anos o fechamento das escolas do campo tem se acentuado?

Visando responder a essas inquietações o objetivo geral desse estudo é pesquisar o fechamento das escolas rurais do município de Pato Branco, compreendendo suas contradições e implicações para a população do campo. Paralelo a esta finalidade tem-se os seguintes objetivos específicos: compreender o contexto histórico, político, econômico e social do município de Pato Branco, durante a instalação da Cango, da Citla e da Revolta dos Posseiros; analisar e registrar apontamentos sobre o processo de constituição e funcionamento das escolas rurais existentes em Pato Branco e indicar possíveis pressupostos, como o êxodo rural e a modernização da cultura, que levaram ao fechamento de grande parte dessas instituições escolares.

Discutir esse processo de nuclearização das escolas rurais, envolve a compreensão da Educação do Campo em sua totalidade: objetivos, metodologias, currículos e políticas públicas.

A trajetória nacional da Educação do Campo se produz em um âmbito de muita luta e contradições. Na década de 1970, “os Movimentos Sociais do Campo assumiram um papel importante

[1] Acadêmica do curso de Pedagogia da Unioeste – campus Francisco Beltrão. Contato: camyllamariano@gmail.com

na condução reivindicatória à escolarização aos sujeitos do campo". (MENDES; GARCIA, 2015, p. 15). Portanto, os direitos dos povos do campo partiram de iniciativas sociais, as quais mobilizaram o Estado para formularem políticas públicas.

Conforme destaca Munarim (2008), o Movimento Sem- Terra acumulou grandes experiências com escolas de assentamento e os acampamentos, podendo "ser entendida como um processo histórico mais amplo de onde deriva o nascente Movimento de Educação do Campo" (pág. 3, 2008). Esse reconhecido movimento tem como principal objetivo a Reforma Agrária, ou seja, uma redistribuição mais igualitária da terra.

Deste modo, por se tratar de demandas sociais, os direitos são mais exigentes. Nas palavras de Arroyo: "Porque nos situa no terreno dos direitos, nos leva a vincular educação com saúde, cooperação, justiça, cidadania. O direito coloca a educação no terreno dos grandes valores da vida e da formação humana". (1999, p.18).

Assim, uma modalidade de educação específica do campo envolve o homem enquanto protagonista, enquanto sujeito politizado e de direitos. Os trabalhadores devem ser indivíduos participativos na construção de pedagogias da terra, que valorizam a população rural. A educação urbanizada não deve ser vista como melhor, a identidade da Educação do Campo precisa ser valorizada.

Nessa perspectiva o Movimento de Educação do campo entra em luta contra a expansão capitalista nos meios rurais e a urbanização da educação dos trabalhadores rurais. Segundo Molina e Freitas (2011)

> Esse processo nacionalmente se reconhece como Movimento de Educação do Campo. Sua novidade se refere principalmente ao protagonismo de sujeitos que não haviam antes ocupado a cena educacional brasileira: os trabalhadores rurais. É em função desse protagonismo que o conceito Educação do Campo se vincula necessariamente ao contexto no qual se desenvolvem os processos educativos e os graves conflitos que ocorrem no meio rural brasileiro, em decorrência dos diferentes interesses econômicos e sociais em disputa pela utilização desse território. (MOLINA; FREITAS, 2011, p. 18).

Essa incessante busca por uma Educação do Campo emancipatória, tem sido construída a partir das décadas de 80 e 90. Segundo Farias (2014) "[...] justamente para contrapor a concepção de educação rural, para mostrar que o campo tem direito à Educação e de qualidade perante uma grandiosa saída do campo dos trabalhadores" (p. 58).

Segundo as Diretrizes Curriculares da Educação do Campo, elaborada em 2006, existe uma diferença entre os termos "rural" e "campo":

> A concepção de rural representa uma perspectiva política presente nos documentos oficiais, que historicamente fizeram referência aos povos do campo como pessoas que necessitam de assistência e proteção, na defesa de que o rural é o lugar do atraso. Já,

> a concepção de campo tem seu sentido cunhado pelos movimentos sociais no final do século XX, em referência à identidade e cultura dos povos do campo, valorizando-os como sujeitos que possuem laços culturais e valores relacionados à vida na terra. Nesta perspectiva, o campo é entendido como lugar de trabalho, de cultura, da produção de conhecimento na sua relação de existência e sobrevivência. A imagem construída de que o campo é lugar do pouco conhecimento vem sendo reconstruída através da permanência das escolas no campo e da organização para que outras possam ser instituídas. (PARANÁ, 2006, p. 22).

Sendo assim, a Educação do Campo está em constante processo de construção, mostrando no decorrer dos anos que o interior é um local de sentimentos, vivências e expectativas. Morar no campo não é sinônimo de atraso ou de inferioridade, mas de culturas, conhecimentos e possibilidades a serem compreendidas e estudadas.

A metodologia de pesquisa usada no desenvolvimento desse estudo é qualitativa, seguindo dois tipos de pesquisa: a bibliográfica e a documental. Em educação, as pesquisas qualitativas mostram o sentido do reconhecimento que "os objetos das ciências humanas não são entidades físicas ou processos externos, mas manifestações da mente" cujo conhecimento "envolve a tentativa de compreender os outros mediante o estudo interpretativo de sua linguagem, gestos, arte, políticas, leis, etc". (SANTOS FILHO, 1995, p. 27).

Segundo Gil (2019) a pesquisa bibliográfica é realizada a partir de materiais já publicados, como artigos, livros, dissertações e anais de eventos científicos. As fontes bibliográficas exigem uma atenta revisão para analisar a profundidade das informações, uma vez que são resultados de outras pesquisas. A pesquisa documental envolve documentos com finalidades diversas, que comprovam fatos ou acontecimentos: documentos institucionais, documentos pessoais (diários/cartas), documentos jurídicos e iconográficos.

Mediante a realização desse trabalho, as leituras, as breves análises das fontes documentais e orais, o que se pretende afirmar é que o fechamento das escolas rurais no munícipio de Pato Branco foi crescente no decorrer dos anos e que a modernização da cultura pode ser uma das causas que levaram a esse processo de nuclearização das escolas rurais no município de Pato Branco.

Breve histórico da Educação do Campo em Pato Branco e alguns apontamentos

No ano de 1981, a 49ª Inspetoria Regional de Ensino emite uma declaração autorizando o funcionamento emergencial de setenta e duas escolas rurais no município de Pato Branco. No ano seguinte, a resolução 3.258/82 regularizou o funcionamento de apenas sessenta e nove escolas rurais no município de Pato Branco, com foco no chamado ensino de 1º grau, visando o atendimento das crianças que residiam no campo. As três instituições escolares que não tiveram seu funcionamento

efetivado foram a Escola Rural Hermes da Fonseca, Escola Rural Olavo Bilac e a Escola Rural São Vicente.

Mas qual o contexto nacional que implicou na emissão destes documentos? Coutinho pontua,

> No auge da ditadura militar após 64, a aprovação da Lei de Educação nº. 5.692/71, fez-se distanciada das necessidades e da realidade sóciocultural do camponês e viria a ser mais um mecanismo de discriminação por não incorporar as demandas escolares do campo em suas orientações fundamentais. Assim, o procedimento foi municipalizar a educação do campo, pela omissão de uma política nacional de educação que optou por se articular aos interesses do latifúndio, tendo como financiadores o POLONORDESTE, o Programa de Ações Sociais Educativas e Culturais (PRONASEC) para as populações carentes do meio rural, Programa Nacional de Desenvolvimento de Comunidades Rurais (PRODECOR). (COUTINHO, 2009, p. 44).

O país encontrava-se liderado pelo autoritário governo militar, o qual visava por um ensino elementar (ler, escrever e contar) sem pensar nas peculiaridades da Educação no/do campo. Portanto, em âmbito municipal os documentos acima mencionados proporcionaram a criação de diversas escolas rurais, mas sem pensar em metodologias, currículos, avaliações e organizações específicas.

O recorte histórico da pesquisa foi delimitado em 1952 porque foi o ano de emancipação do município. Segundo a historiadora local, Neri Bocchese

> Pato Branco pertencia ao município de Clevelândia. Mas, em 14 de novembro de 1951, teve a sua emancipação política na mesma data de vários outros municípios da região. A Lei estadual que criou o município de Pato Branco foi a Lei nº790 de 14 novembro de 1951. (BOCCHESE, 2004, p.197).

A Lei nº790 foi promulgada em 1951, no entanto somente um ano depois, em 1952, o município teve a sua emancipação oficializada, completando atualmente 68 anos. Os municípios de Vitorino, Vargem Bonita e Mariópolis também foram criados por meio dessa lei.

A economia de Pato Branco, nessa época era baseada no ciclo da madeira e da erva-mate. De acordo com Voltolini (2000) o município tinha um grande patrimônio de pinheiros, contava com 7.159.960 pinheiros com diâmetro acima de 40 centímetros, os quais eram os “pinheiros de serraria”.

Não demorou muito tempo e as indústrias madeireiras travaram uma luta contra os pinheiros. De acordo com Voltolini “a primeira madeira serrada por Pedro Bortot destinou-se à construção de uma casa mais confortável para sua grande família” (2000, p. 61). Até então a demanda de consumidores era pequena, sobrando bastante madeira, as quais eram vendidas em Clevelândia.

A segunda madeireira de Pato Branco tinha como proprietário Pedro Martinello: “... de baixa produção, destinada também ao atendimento do consumo local somente” (VOLTOLINI, 2000, p. 61).

No entanto, esta foi uma relevante atividade econômica no desenvolvimento de Pato Branco, assim como destaca Gemi: "A indústria madeireira que por ali se instalou ocasionou uma geração significativa de empregos diretos e indiretos" (2012, p. 48).

A Colônia Agrícola Nacional General Osório – CANGO foi criada em 12 de maio de 1943, pelo decreto 12.417, que estabelecia

> Fica criada a Colônia Agrícola Nacional "General Osório", no Estado do Paraná, na faixa de 60 quilômetros da fronteira, na região Barracão- Santo Antônio, em terras a serem demarcadas pela Divisão de Terras e Colonização, do Departamento Nacional da Proteção Vegetal, do Ministério da Agricultura (BRASIL, Decreto nº12.417 de 1943).

O objetivo inicial da CANGO, projeto este desenvolvido pelo governo Getúlio Vargas, não era Bom Retiro, atual Pato Branco. Segundo Voltolini

> Com o projeto o governo tencionava colonizar, de forma ordenada, de modo especial com agricultores gaúchos e catarinenses, no mínimo, 300 mil hectares da Gleba Missões, situada além do rio Santana, rumo à fronteira. Para atender às suas finalidades, a administração da CANGO veio para o Sudoeste, para se instalar na localidade de Rio Marrecas, de onde haveria de comandar a ocupação da área que lhe fora destinada. (VOLTOLINI, 2005, p.188).

O destino ao povoado do Rio Marrecas foi impedido pela falta de estradas. Assim, sob a administração de Eduardo Virmord Suplicy e tendo como engenheiro Duílio Trevisani Beltrão, a CANGO permaneceu por quatro anos em Bom Retiro, concluindo a construção da Estratégica e seguindo rumo a fronteira do Brasil com a Argentina.

Um dos principais resquícios deixados pela CANGO foi o desenvolvimento, a ascensão do comércio e o crescimento populacional. Conforme destaca Gemi: "Nas décadas de 1940 e 1950, grande contingente de gaúchos e catarinenses adquiriram colônias de terras no Sudoeste do Paraná, influenciados pela promessa da conquista das terras férteis com grande quantidade de pinheiros no Paraná" (2012, p. 34).

As terras foram entregues aos colonos, mas sem documentos oficiais que comprovassem tal fato, o que mais tarde acarretaria a Revolta dos Posseiros.

A CITLA (Clevelândia Industrial Territorial – Ltda), pelas muitas falhas em escrituras de suas áreas, durante o governo de Bento Munhoz da Rocha Neto permaneceu parada. Esse fato é confirmado pelo historiador Ruy Christovam Wachowicz:

> [...] devido a esta atitude do governo Bento, a CITLA ficou quase imobilizada por todo o período de seu governo (1951-1955). Enquanto isso, os colonos oriundos do Rio Grande do Sul e Santa Catarina afluíam em grande número para a região. Cada dia

> entravam de 10 a 20 famílias só em Francisco Beltrão. O rápido crescimento populacional fez aumentarem os problemas políticos, já existentes entre os grupos de situação e de oposição ao governo do Estado (WACHOWICZ, 1987, p. 221).

Segundo Voltolini (2003) o grande projeto da CITLA era a instalação de uma fábrica de celulose: "[...] cujo principal objetivo era a industrialização dos mais de 3 milhões de pinheiros adultos existentes naquelas terras..." (2003, p. 33).

A CANGO e a CITLA apresentavam projetos de trabalho diferentes. Enquanto a CANGO "cumpriu excelente programa de assentamento de agricultores migrados do Rio Grande do Sul" (VOLTOLINI, 2003, p. 32). A CITLA "[...] estava a serviço do capital, inserida no processo de desenvolvimento, que assolava o Brasil naquele período." (CATTELAN, 2014, p. 107).

Essa disparidade trouxe sérias consequências para os colonos, que de um momento para outro viram-se obrigados a comprar as próprias terras, caso contrário, eram perseguidos e mortos pelos jagunços. Conforme pontua Lazier (1998)

> Sabedores da ilegalidade de sua ação, os homens da CITLA tinham pressa. Queriam arrecadar a maior quantidade possível de dinheiro no menor tempo. Para isso implantaram o terror. Empregavam bandidos, jagunços para forçar os posseiros a lhes entregar o dinheiro. Cometeram muitas irregularidades, criando um clima de instabilidade social. (LAZIER, 1998, p. 54).

Em entrevista, tais crueldades permaneceram nas memórias de Pedrinho Cordeiro[2]: "...pessoas morrendo, crianças, outros apanhando... Até fome passavam porque não podiam trabalhar" (2019). Pedro Cordeiro nasceu em Clevelândia e reside em Pato Branco desde 1942; participou da Revolta dos Posseiros junto ao amigo Porto Alegre.

Mas que acontecimento foi esse que marcou a história de Pato Branco?

Os colonos cansados de viverem sob constante ameaças dos jagunços no ano de 1957 por iniciativa de Porto Alegre[3] reuniram-se em frente a Rádio Colmeia. De acordo com Marini (2017) eram mais de 800 homens aglomerados e armados com revólveres, espingardas, facões, foices e pedaços de madeira. Eles exigiam a expulsão das companhias da região.

Essa revolução dos colonos também influenciou o campo político-partidário: "A oposição PTB e UDN acusavam as companhias de praticarem violência, pediram então, a desapropriação das terras

[2] Pedro Cordeiro de Andrade Filho, na Revolta dos Posseiros guardou o Banco Banestado, junto com Juvenil Pedroso Pereira, Valdomiro Bonadiman, Sebastião Fermino e Gaguinho.

[3] Jácomo Trento, chegou ao município de Pato Branco em 1953, para trabalhar como mecânico. O dono da oficina tinha o mesmo nome e para evitar impasses recebeu o apelido de "Porto Alegre", cidade na qual morava. "Sabia que tinha que cumprir o seu destino e ajudar a libertar os colonos do jugo das companhias e, isso, certamente, custaria o derramamento de sangue, pois os conflitos estavam se acentuando dia a dia numa explosão de violência sem precedentes em toda região". (MARINI, 2017, p. 39)

das companhias pela União, a intervenção da polícia federal e o "impeachment" do governador". (CATTELAN, 2014, p. 114). Ainda nas palavras da historiadora: "A organização das lideranças e dos colonos fortaleceram o movimento de expulsão das companhias, não só em Francisco Beltrão, mas em toda região Sudoeste, configurando-se a união dos líderes de toda região". (CATTELAN, 2014, p. 114).

A união faz a força! Ganhando mais apoiadores, os posseiros venceram as perseguições do Governo do Estado do Paraná, comandando por Moysés Lupion. A paz foi estabelecida com a criação da GESTOP – Grupo Executivo de Terras para o Sudoeste do Paraná, esta "concretizou o alentado sonho de longos anos do posseiro da área das Missões e parte da Chopim, com a entrega do ambicionado título de propriedade de sua afeiçoada terrinha. (VOLTOLINI, 2003, p. 308).

As mudanças, lutas, conflitos e contradições enfrentadas pela Educação do Campo interferem diretamente no processo de fechamento das escolas rurais, em especial, no município de Pato Branco.

Conforme aponta os dados da resolução nº 3.258/82, foi regularizado o funcionamento de sessenta e nove escolas rurais em Pato Branco, no entanto, com o decorrer dos anos essas instituições passaram por um processo de nuclearização[4], restando atualmente apenas três em funcionamento. Nuclearizar as instituições rurais é uma contradição mediante ao que foi exposto até o momento, significa um retrocesso para a área.

O paradoxo existente é que as políticas públicas de fechamento das escolas do campo sempre caminharam lado a lado com os movimentos de luta pela sua emancipação.

Para Barreiro:

> O ensino no meio rural apresenta algumas características que o acompanham desde o início da organização do sistema de ensino. No entanto, é a partir da década de 1930, que se solidifica a maneira pejorativa de como será tratada essa população. Nesse período quando se referia ao homem do campo, expressava-se uma forma de tratamento, carregado também de juízo de valor: uma vida pacata e sem perspectiva de desenvolvimento; suas atitudes demonstram o conformismo com a situação em que vivem; jeito simples e sem dinamismo ou malícia; sotaque carregado que por muitas vezes usamos justamente para denotar a falta de instrução durante uma conversa ou brincadeira; a cordialidade e simplicidade dessas pessoas que dispendem pouco interesse. (BAREIRO, 2007, p. 14-15).

Essa visão atrasada do homem do campo é partilhada por um sistema hegemônico, que não as respeita e não visa uma articulação entre a escola e a comunidade.

A nuclearização ao ser implantada diminuiu respectivamente o número de escolas rurais, levando a crescente mobilidade da zona rural para a zona urbana. E as poucas escolas do campo que ainda permaneceram são vistas como um sinônimo de ensino inferior ao da cidade.

[4] Consiste na "[...] nuclearização das escolas rurais, cujos alunos, de diversas localidades eram transportados para escolas localizadas nas sedes dos municípios". (MARTINS, 2008, p. 11)

Um dos aspectos apontados como possíveis causas desse processo de nuclearização é a modernização da cultura: "Nas regiões sudoeste, norte e noroeste do Paraná com a modernização tecnológica da agricultura, diminuiu drasticamente a população da zona rural, isso inviabilizou a permanência da maioria das escolas rurais" (BAREIRO, 2007, p. 60). Acarretando assim, o chamado êxodo rural.

No entanto, ainda existem populações do e no campo, que trabalham a terra, tiram dali o seu sustento e tem suas experiências. Esse é o "porque", estudar a Educação do Campo é reconhecer e respeitar suas peculiaridades, lutando contra modelos padrão de educação.

Nas palavras de Farias (2014, p. 68) "Manter escolas do campo no campo significa ter população no campo".

Considerações finais

Com a realização desse trabalho entendo que a nuclearização das escolas rurais é um processo atual e crescente com o decorrer dos anos. A existência do fechamento das escolas no/do campo é um problema prático, que exige pesquisa e estudos para lutar pela manutenção dessas instituições.

A Educação do campo tem uma identidade que necessita ser reconhecida e preservada. Assim, as escolas rurais necessitam de políticas públicas que favoreçam esse reconhecimento. No entanto, não é o que tem acontecido. E o mais interessante desse estudo é perceber que essa problemática faz parte da história da educação do município de Pato Branco, no qual moro.

Portanto, os estudos elaborados até o momento são construtivos e instigam a busca pela compreensão do processo de nuclearização das escolas rurais no município de Pato Branco. Além de contribuir para o entendimento de novas categorias e conceitos que constituem essa modalidade educacional.

Referências

ARROYO, M. G.; FERNANDES, B. M. **A Educação Básica e o Movimento Social do Campo.** Brasília, DF: Articulação Nacional Por uma Educação Básica do Campo, 1999. Disponível: http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/educacaodocampo/edbasicapopular.pdf. Acesso em: 18 ago. 2021.

BAREIRO, Edson. **Políticas Educacionais e Escolas Rurais no Paraná - 1930-2005**. Maringá, 2007. (Dissertação de Mestrado – Universidade Estadual de Maringá, 106 f.). Disponível em: http://cienciaematematica.vivawebinternet.com.br/media/dissertaçoes/025cefl7c7c67ec.pdf. Acesso em: 23 ago. 2021.

BOCCHESE, N. F. F. **Pato Branco sua história sua gente**: História de Pato Branco. Pato Branco: Imprepel, 2004. Acesso em: 21 ago. 2021.

CATTELAN, Carla. **Educação Rural no município de Francisco Beltrão entre 1948 a 1981:** A Escola Multisseriada. Francisco Beltrão, 2014. (Dissertação de Mestrado – Universidade Estadual do Oeste do Paraná, 249 f.).

COUTINHO, A. F. **Do Direito à Educação do Campo: A Luta Continua!** Disponível:https://www.marilia.unesp.br/Home/RevistasEletronicas/Aurora/COUTINHO.pdf. Acesso em: 21 ago. 2021.

FARIAS, M. I. **Os Processos de Territorialização e Desterritorialização da Educação do Campo no Sudoeste do Paraná.** Presidente Prudente, 2014. (Dissertação de Mestrado – Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", 129 f.).

GEMI, Cassiane. **A primeira escola de formação de professores em Pato Branco e o desenvolvimento econômico, social e educacional da região Sudoeste do Paraná:** 1960-1986. Curitiba, 2012. (Dissertação de Mestrado – Pontifícia Universidade Católica do Paraná, 133 f.).

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 6. ed. São Paulo: Atlas, 2019.

MENDES, M. M.; GARCIA, T. M. F. B. **Educação do Campo: Contribuições sobre Elementos da Especificidade.** Disponível: https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/22634_11540.pdf. Acesso em: 17 ago. 2021.

MOLINA, M.C.; FREITAS, H. C. A. **Avanços e Desafios na Construção da Educação do Campo.** Disponível em: file:///C:/Users/Camilla/Downloads/2483-2532-1-PB.pdf. Acesso em: 20 ago. 2021.

MUNARIM. A. **Movimento Nacional de Educação do Campo: uma Trajetória em Construção.** Disponível:http://www.anped.org.br/biblioteca/item/movimento-nacional-de-educacao-do-campo-uma-trajetoria-em-construcao. Acesso em: 17 ago. 2021.

_____. Lei 12.417 de 12 de maio de 1943. **Cria a Colônia Agrícola Nacional "General Osório"**, no Estado do Paraná. Disponível em: https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1940-1949/decreto-12417-12-maio-1943-450906-publicacaooriginal-1-pe.html. Acesso em: 22 ago. 2021.

LAZIER, Hermógenes. **Análise histórica da posse de terra no sudoeste paranaense.** 2. ed. Francisco Beltrão: Grafit, 1998.

PARANÁ. Secretária da Educação e do Esporte. **Diretrizes Curriculares da Rede Pública de Educação Básica do Estado do Paraná.** 2006. Acesso em: 21 ago. 2021.

SANTOS FILHO, José C. **Pesquisa quantitativa versus pesquisa qualitativa:** o desafio paradigmático. In: SANTOS FILHO, José Camilo; GAMBOA, Sílvio Sanchez. (org.). Pesquisa educacional: quantidade-qualidade. São Paulo: Cortez, 1995.

VOLTOLINI, S. **Retorno 3:** ciclo da Madeira em Pato Branco. Pato Branco: Imprepel, 2000. Acesso em: 22 ago. 2021.

VOLTOLINI, S. **Retorno 1:** Origens de Pato Branco. Pato Branco: Imprepel – Gráfica e Editora Ltda, 2005. Acesso em: 22 ago. 2021.

VOLTOLINI, S. **Retorno 2:** Pato Branco na Revolta dos Posseiros de 1957. 2. ed. Pato Branco: FATEX Gráfica e Editora Ltda, 2003. Acesso em: 22 ago. 2021.

WACHOWICZ, Ruy Christovam. **Paraná, sudoeste**: ocupação e colonização. 2. ed. Curitiba: Vicentina, 1987. Acesso em: 22 ago. 2021.

AS ESCOLAS DO CAMPO NO CONTEXTO DA PANDEMIA: LIMITES DO ACESSO À INTERNET E O PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM

Ana Marieli dos Santos Luedke[1]
Angelita Cristine dos Santos [2]
Claudiney de Oliveira[3]
Juliana Rodrigues [4]

Eixo Temático: Educação Popular, Educação do Campo e Movimentos Sociais

Resumo: O presente trabalho relata experiências vivenciadas entre duas escolas do campo durante o período de pandemia do novo Coronavírus (COVID-19), para garantir o processo de ensino e aprendizagem. Apresenta alguns elementos da problemática de acesso à internet e os limites para a efetivação de uma educação pública do campo de qualidade. Debate a necessidade de compreender a Educação do Campo enquanto modalidade educacional e o reconhecimento das especificidades da comunidade escolar. Diante dos desafios apresentados, descreve ações que foram realizadas para efetivar o atendimento dos alunos através do material impresso.

Palavras-chave: pandemia; acesso à internet; educação do campo; ensino e aprendizagem.

Introdução

Estamos enfrentando um cenário de Pandemia pela (COVID-19), o qual tem causado impactos econômicos, sociais e educacionais em todos os países. Refletindo sobre como esta pandemia tem afetado diretamente a educação e as diferentes comunidades que nela se inserem, vamos falar especificamente da Educação do Campo, uma modalidade conquistada pelos movimentos sociais, e que vem sofrendo diretamente com as medidas adotadas para o atendimento pedagógico, no Estado do Paraná, assim como em outras realidades brasileiras.

De acordo com o Decreto Nº 4230 de 16/03/2020 que dispõe sobre as medidas para enfrentamento da emergência de saúde pública de importância internacional decorrente do Coronavírus - COVID-19, a Secretaria de Estado da Educação e do Esporte do Paraná (SEED) suspendeu as aulas presenciais e demais atividades escolares por tempo indeterminado.

Nesse sentido, na data de 06 de abril de 2020 o Estado do Paraná deu início a algumas ações que visavam o atendimento dos estudantes durante o período da pandemia, utilizando a modalidade de

1 Colégio Estadual do Campo Paulo Freire. Email: ana.luedke@escola.pr.gov.br
2 Escola Estadual do Campo de Pinhalzinho. Email: angelitacs89@gmail.com
3 Colégio Estadual do Campo Paulo Freire. Email: claudiney.oliveira@escola.pr.gov.br
4 Unioeste – Escola Municipal Irmão Cirilo. E-mail: motta.julianarodrigues@gmail.com

ensino a distância, EAD através do aplicativo Aula Paraná. As medidas visavam diminuir os impactos causados na educação pela pandemia do novo coronavírus, que forçou o decreto de quarentena, resultando no fechamento das instituições de ensino. As aulas foram transmitidas em três plataformas: Classroom, YouTube e Aplicativo Aula Paraná.

Ainda que as aulas online surjam como alternativa, nem todos os Estados e municípios possuem estrutura de tecnologia para oferta de educação a distância. Uma grande parte das famílias não possuem recursos para garantir a participação dos filhos nessas aulas, e nem todos os professores têm a formação adequada para lecionar as aulas nessa modalidade EAD. Dessa forma, o presente texto apresenta um registro das experiências vivenciadas em duas escolas do campo, o Colégio Estadual do Campo Paulo Freire, localizado no Município de Francisco Beltrão e a Escola Estadual do Campo de Pinhalzinho, localizada no Município de Enéas Marques, que trazem elementos concretos dessa problemática de acesso e os limites para o processo de ensino e aprendizagem dos estudantes.

A Educação do Campo no cenário de Pandemia

Diante do isolamento social causado pela pandemia, as aulas presenciais no Estado do Paraná foram suspensas no dia 20 de março de 2020. Com o objetivo de manter as atividades escolares o Conselho Estadual de Educação (CEE) aprovou em regime especial a Deliberação 001/2020, fundamentada pelo Artigo constitucional nº 206, que traz na sua descrição o item I "Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola".

O mesmo texto, ainda complementa (...) em relação ao acesso e à garantia da qualidade da educação ofertada, as instituições e redes de ensino, com o suporte de suas mantenedoras, deverão considerar as particularidades de suas instituições em relação às especificidades dos cursos e modalidades educacionais, bem como as condições socioeconômicas de seus alunos, acesso a equipamentos e materiais pedagógicos, especialmente de redes de comunicação. Este mesmo documento ampara a realidade da escola "outro fator determinante para garantia da qualidade é a localização das unidades escolares" (grifos nossos).

É a partir deste item que se fundamenta o atendimento realizado pelas escolas do campo neste período. Questionou-se o direito de manter o processo de ensino e aprendizagem e vínculos pedagógicos com os professores a partir da especificidade e precariedade que vivem os alunos da escola. Conhecendo as realidades das duas instituições de ensino, esse item apresentou controvérsias: como fazer essa educação remota acontecer em lugares em que o acesso à internet é limitado, e, até mesmo o sinal do telefone é precário, em locais em que as famílias necessitam de

auxílio do governo para suprir suas necessidades básicas, e lugares que um único aparelho é ferramenta de uso da família toda.

A Seed apresentou três possibilidades de desenvolvimento dos estudos durante a pandemia: atividades postadas na plataforma Google Sala de Aula (Classroom); Aulas transmitidas pelo YouTube; Aplicativo Aula Paraná. Diante dessas ferramentas, o desafio das Escolas do Campo era buscar, efetivamente, a garantia de condições de acesso com qualidade e permanência dos alunos aos conteúdos trabalhados. O sinal de internet a época da pandemia disponibilizado as comunidades do entorno das escolas mencionadas, era transmitido via rádio com uma velocidade muito baixa, atrelada a um hardwere, computador ou celular com configurações desatualizadas, inviabiliza a operacionalização das três possibilidades apresentadas. Outro aspecto fundamental a ser levado em consideração, são as famílias que não possuem sinal de internet e nem computador. A partir dessas informações, o coletivo das escolas, mediado pelo acompanhamento das tutorias, reuniu-se com a equipe pedagógica do Núcleo Regional de Educação (NRE) de Francisco Beltrão e apresentou a impossibilidade da utilização das três ferramentas pelos nossos alunos, moradores do campo.

Partindo do conhecimento da realidade e buscando a garantia da legislação específica que orienta a Educação do Campo, ambas as escolas, procuraram alternativas para atender o maior número possível de alunos. A alternativa que mais contemplava os alunos sem acesso à internet ou aqueles com muita dificuldade de acesso, foi o material impresso. Esse material se caracterizava por um kit de atividades elaboradas pelos professores, de acordo com a sua disciplina, enviado para a equipe pedagógica da escola que organizava em formato de apostilas, as quais eram impressas e entregue as famílias a partir de um cronograma próprio, organizado por cada instituição de ensino.

Esta forma de atendimento se deu a partir da especificidade das duas escolas mencionadas aqui. Trata-se de uma ação sistemática que ocorre a partir de planejamento orientado pelos pressupostos da Educação do Campo, uma alternativa baseada em conhecimento acumulado sobre a realidade dos alunos matriculados. Os colégios integram desde 2015 o Processo de Articulação das Escolas do Campo na Modalidade da Educação do Campo, vinculado a Unioeste campus de Francisco Beltrão. Esse processo procura criar forma e conteúdo que valorizem os saberes do campo, construindo vínculos entre a escola e as famílias. Para isso acontecer, algumas ações são realizadas pelo coletivo das escolas, por exemplo, as Trilhas Escola-Família que são visitas realizadas pelos educadores até as casas das famílias, com o objetivo de conhecer e se aproximar da realidade na qual nossos alunos estão inseridos. Essa ação está articulada ao Inventário da Realidade, que é um documento que contempla as informações da realidade dos alunos, e se realiza em diferentes níveis e momentos.

Em um primeiro momento, no início de cada ano letivo, realiza-se um levantamento dos estudantes das turmas de 6º ano e dos novos estudantes matriculados em outros anos para as visitas em

suas casas. Um segundo momento, pelo menos a cada dois anos, as Trilhas se realizam e é garantido em calendário escolar os dias de visitas às famílias. Essas visitas são realizadas a partir de um roteiro que garanta a utilização do transporte escolar e o auxílio dos motoristas para estabelecer tempo e rota das visitas. Desde 2015 essa ação de conhecer as famílias e suas realidades vem acontecendo, além de outras que ocorrem no processo de rearticulação das Escolas do Campo.

Na dinâmica das visitas, o objetivo é coletar as informações da realidade. Para isso, elabora-se um roteiro de observação da realidade. A partir dessa coleta, realiza-se o levantamento e a sistematização de todos os dados que irão compor o Inventário da Realidade que apresenta o que sabemos dos nossos alunos. São informações como: o tipo de produção que tem nas propriedades; quantas pessoas residem ali; quais as formas de plantações que a família cultiva; distância da residência até a escola; o acesso à tecnologia; se são beneficiários ou não bolsa família ou outro tipo de auxílio. Além disso, muitas outras situações ocorrem durante a conversa com as famílias, e que nos permitem conhecer minimamente as suas realidades, construindo um vínculo entre a escola e as famílias.

Essas ações são desenvolvidas pelas duas escolas que geograficamente se localizam no campo, compreendem e se identificam com os saberes do campo. Por isso, a dinâmica escolar contempla o processo de rearticulação das Escolas do Campo com a Modalidade Educacional da Educação do Campo, buscando aproximar a legislação com a prática pedagógica.

Entendemos por Educação do Campo, aquela que se situa no âmbito das pedagogias contra hegemônicas, produzida desde as referências dos Movimentos Sociais do Campo. Processo este que se propõe a criar possibilidades para uma escola de nova forma, articulada à realidade dos sujeitos que vivem no campo, tal como apresentam as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (Doebec) - (Resolução CNE/CEB nº 1/2002); a Doebec 2006 - (Parecer CNE/CEB no 1/2006), que reconhece os dias letivos da alternância como parte do processo de formação por serem compreendidos como potenciais no trato com o conhecimento, evitando ao máximo o deslocamento do campo para a cidade.

Estas diretrizes têm sua síntese no Decreto Nº 7.352, de 4 de novembro de 2010 que vai ratificar também o que se compreendia até então como povos destinatários de educação no campo ao destacar:

> I - **populações do campo**: os agricultores familiares, os extrativistas, os pescadores artesanais, os ribeirinhos, os assentados e acampados da reforma agrária, os trabalhadores assalariados rurais, os quilombolas, os caiçaras, os povos da floresta, os caboclos e outros que produzam suas condições materiais de existência a partir do trabalho no meio rural […] (BRASIL, 2010).

Em relação à escola do campo, também se amplia a compreensão:

> I - escola do campo: aquela situada em área rural, conforme definida pela Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE, ou aquela situada em área urbana, desde que atenda predominantemente a populações do campo. § 2º Serão consideradas do campo as turmas anexas vinculadas a escolas com sede em área urbana, que funcionem nas condições especificadas no inciso II do § 1º (BRASIL, 2010).

Este documento reitera as inúmeras produções de 1998 a 2010 que se dedicaram a lutar pelo direito à educação de qualidade no campo:

> Art. 1º A política de educação do campo destina-se à ampliação e qualificação da oferta de educação básica e superior às populações do campo, e será desenvolvida pela União em regime de colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, de acordo com as diretrizes e metas estabelecidas no Plano Nacional de Educação e o disposto neste Decreto (BRASIL, 2010).

O Decreto vai retomar estas questões e reafirmar:

> Art. 3º Caberá à União criar e implementar mecanismos que garantam a manutenção e o desenvolvimento da educação do campo nas políticas públicas educacionais, com o objetivo de superar as defasagens históricas de acesso à educação escolar pelas populações do campo, visando em especial: I - reduzir os indicadores de analfabetismo com a oferta de políticas de educação de jovens e adultos, nas localidades onde vivem e trabalham, respeitando suas especificidades quanto aos horários e calendário escolar; II - fomentar educação básica na modalidade Educação de Jovens e Adultos, integrando qualificação social e profissional ao ensino fundamental; III - garantir o fornecimento de energia elétrica, água potável e saneamento básico, bem como outras condições necessárias ao funcionamento das escolas do campo; e IV - contribuir para a inclusão digital por meio da ampliação do acesso a computadores, à conexão à rede mundial de computadores e a outras tecnologias digitais, beneficiando a comunidade escolar e a população próxima às escolas do campo. Parágrafo único. Aos Estados, Distrito Federal e Municípios que desenvolverem a educação do campo em regime de colaboração com a União caberá criar e implementar mecanismos que garantam sua manutenção e seu desenvolvimento nas respectivas esferas, de acordo com o disposto neste Decreto.

O Decreto de 2010 traz cinco princípios da Educação do Campo a serem desdobrados em ações nos sistemas públicos de ensino e nas escolas públicas:

> Art. 2º São princípios da educação do campo: I - respeito à diversidade do campo em seus aspectos sociais, culturais, ambientais, políticos, econômicos, de gênero, geracional e de raça e etnia; II - incentivo à formulação de projetos político-pedagógicos específicos para as escolas do campo, estimulando o desenvolvimento das unidades escolares como espaços públicos de investigação e articulação de experiências e estudos direcionados para o desenvolvimento social, economicamente justo e ambientalmente sustentável, em articulação com o mundo do trabalho; III - desenvolvimento de políticas de formação de profissionais da educação para o atendimento da especificidade das escolas do campo, considerando-se as condições concretas da produção e reprodução social da vida no campo; IV - valorização da identidade da escola do campo por meio de projetos

> pedagógicos com conteúdo curriculares e metodologias adequadas às reais necessidades dos alunos do campo, bem como flexibilidade na organização escolar, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas; e V - controle social da qualidade da educação escolar, mediante a efetiva participação da comunidade e dos movimentos sociais do campo.

A partir da resolução, MEC/CNE/CEB nº 4/2010 no ano de 2010, a Educação do Campo passa a ser modalidade, desta forma passa a exigir uma mudança da escola, a partir de conteúdo e forma, buscando em suas referências históricas avançar na produção de instrumentos concretos, para propor mudanças efetivas na escola considerando que a lei se concretize de fato.

Destacam-se, nesse processo, as Diretrizes Curriculares da Educação do Campo de 2006, a Resolução SEED nº 4.783/10 – 28/10/2010, o parecer CEE/CEB N.º 1011/10 aprovado em 06/10/10, a Instrução Conjunta nº 001/2010 – SEED/SUDE/SUED e a Orientação nº 003/2011 – DEDI – Departamento da Diversidade/Coordenação da Educação Escolar do Campo, implementam a Educação do Campo no Sistema Estadual de Ensino do Paraná, bem como criam bases e orientam a mudança de nomenclatura das Escolas do Campo.

No estado do Paraná, a maior parte das escolas do campo não são especificamente itinerantes e nem diretamente localizadas em áreas de reforma agrária, mas, atendem uma população rural compreendida como "os agricultores familiares, os pequenos proprietários, os faxinalenses, os extrativistas, pescadores artesanais, das ilhas, os ribeirinhos, assentados, acampados, inseridos em comunidades caracterizadas pela especificidade do modo de vida e trabalho com a terra e a água". (PARANÁ, 2010).

A região sudoeste do Paraná tem se destacado como referência na luta e organização de processos e trabalhos com as escolas públicas do campo desde o ano de 1998. No ano de 2002, cria-se a Articulação Sudoeste de Educação do Campo, que desenvolve diversas referências e trabalhos nesta perspectiva. No ano de 2004, ocorreu o "I Seminário de Educação do Campo da Região Sudoeste", no Município de Dois Vizinhos - PR, "debateram-se as concepções de campo, agricultura familiar, agroecologia, agricultura camponesa; agricultura empresarial e agronegócio e, nesta relação, a questão da educação do campo e educação rural no território do Sudoeste". (GHEDINI ***et al.,*** 2016, p.126).

Um aspecto importante é que, na abrangência regional do Sudoeste, o Núcleo Regional de Educação do Estado do Paraná abriga quase 50% das escolas públicas do campo, no Estado. Nesse sentido, o NRE de Francisco Beltrão é o que possui a maior quantidade de escolas no Estado do Paraná, de acordo com Bonamigo e Belletini (2020), no ano de 2019, eram 44 escolas, distribuídas em 20 municípios.

Destacamos a importância dos equipamentos tecnológicos para as escolas, principalmente no que diz respeito ao acesso de internet. Considerando a quantidade de alunos e computadores

disponíveis nas escolas, identificamos que os equipamentos não contemplam a demanda dos colégios. No planejamento do Professor (a) que propõe como ferramenta o uso dos laboratórios de informática, mesmo que em pequenos grupos de alunos, além dos computadores serem insuficientes e alguns não funcionarem, o sinal de internet é ruim com uma velocidade baixa. O objetivo do planejamento no uso de recursos digitais, não alcança os resultados esperados. Diante dessa realidade, na perspectiva dos processos de inclusão digital, as escolas não atingem a qualidade necessária. Isso só evidencia a desigualdade existente, caracterizando a exclusão digital dos estudantes do campo.

A escola, enquanto ambiente educativo, precisa equilibrar as relações coletivas de ensino-estudo-aprendizagem, o desafio é justamente pensar o papel do condutor da educação e da escola no processo formativo humano, enquanto instituição que disponibiliza ação. Neste caso, no período de Pandemia, foi preciso repensar aquelas relações, pois não havia presença física no ambiente escolar, entretanto foi possível, o acompanhamento do professor a partir do material impresso. Desenvolver essa lógica formativo-educativa na escola do campo supõe criar "dinâmicas" que proporcionem ações nesse sentido. Não se trata apenas de ensinar conteúdos, mas de propor movimentações no processo de ensino/aprendizagem para que o aluno tenha o atendimento.

Na concepção que nos orienta, é preciso pensar a escola como parte de processos formativos que constituem a vida social e as relações entre ser humano e natureza, intencionalizada em uma direção emancipatória. Significa dizer que as atividades da escola serão desenvolvidas relacionadas com questões e contradições da vida em movimento. Portanto, aprender significa "entrar em uma história, uma história singular de um sujeito inscrita na história maior da espécie humana. Entrar em um conjunto de relações e inter-relações com outros homens". (CHARLOT, 2000, p. 53).

A aprendizagem, para tanto, necessita de um conjunto de relações e processos entre elementos: mobilização, atividade e sentido. Assim, podemos concluir que a educação supõe sempre que ninguém pode educar o outro se este não estiver disposto a aprender, implica o desejo como força propulsora, pois o aluno só aprende se encontrar um sentido na aprendizagem.

Sabemos que a mediação pedagógica do professor é fundamental para provocar desafios que mobilizem o aluno, pois o ensino desencadeia a formação de estruturas mentais necessárias à aprendizagem. Neste período, procuramos colocar a mediação a partir da leitura dos materiais que são elaborados, planejados especificamente para cada turma, e nessa relação de auto-organização é que se constitui o elemento promissor para o desenvolvimento e apropriação de instrumentos e conceitos que permitem conhecer as bases da ciência, da filosofia e das artes pelos conteúdos de ensino. (VIGOTSKI, 1998).

Estratégias para garantir as especificidades da escola do campo

Objetivo principal do trabalho realizado foi garantir as especificidades da educação do campo e a efetivação do processo de ensino e aprendizagem aos alunos e professores em tempo de Pandemia (COVID-19). Importante enfatizar que foram realizadas diversas tentativas para que os alunos participassem das aulas nesse período através dos canais oficializados. Porém, a grande maioria indicou a fragilidade de acesso, sem internet em casa, sem celular e alguns sem televisão. A localização de moradias afastadas da cidade é um dos indicadores dessa falta de acesso. Considerada a realidade escolar, evidenciou-se a necessidade de garantir que Educação do Campo, enquanto modalidade educacional, e a Escola do Campo tenham autonomia de desenvolver práticas de atendimento remotos com qualidade e garantia de acesso.

As ações planejadas envolveram toda comunidade escolar e para concretizá-las, foram aplicados questionários que revelaram o número reduzido de acesso efetivo as plataformas digitais ofertadas pelo governo. São alunos, em grande parte, de baixa renda, sem condições de estrutura para esses meios de comunicação. Foram aplicados 35 questionários que indicaram a amostragem da realidade local e escolar do Assentamento Missões, localizado no Município de Francisco Beltrão - PR e de seis comunidades localizadas no interior do Município de Enéas Marques – PR.

Diante das dificuldades e comprometimento do ensino e aprendizagem dos alunos, realizou-se reuniões com a comunidade e professores para definir estratégias eficazes nesse período. O objetivo era que nenhum aluno fosse prejudicado em termos de conteúdo, presença e notas. Para oficializar, amparar e direcionar essa estratégia, registrou-se em Ata do Conselho Escolar os debates e encaminhamentos que contemplavam a utilização do material impresso por todos os alunos atendidos pelas duas instituições de ensino. Com aprovação de todos os membros, esta foi uma das formas de garantir ações que levaram a equipe pedagógica, professores e educandos a trabalharem com mesmo objetivo e de acordo com a realidade escolar da comunidade.

Definidas as formas de encaminhamento, orientou-se as formas de planejamento, registro e acompanhamento do desenvolvimento das atividades dos professores, conforme os critérios estabelecidos com a equipe pedagógica. Cada disciplina na sua organização, deveria integrar objetivos e conteúdos de aprendizagem do material organizado pela SEED, a partir de princípios de flexibilidade e interatividade, sem perder de vista a realidade escolar. Oferecer suporte para reduzir os prejuízos causados pelo distanciamento social, incluindo acompanhar os estudantes, estimular a organização e autonomia durante esse período.

Entre as ações realizadas, enfatizou-se: Atender as especificidades da Escola do Campo e a efetivação das leis que indicam o atendimento das particularidades do Campo; Analisar o contexto da comunidade escolar através da aplicação de questionários que identificam as formas de acesso remoto as aulas EAD; Propor ações junto com a comunidade escolar que permitam alcançar todos os alunos; Reduzir número de alunos sem acesso as aulas nesse período de Pandemia; Permitir aos alunos do campo atendimento e qualidade de acesso em período de Pandemia, através do material impresso para todos; Acompanhar pedagogicamente os processos de elaboração e reformulação do material impresso; Elaborar instrumento de ensino para atividades dos alunos, conforme cada disciplina; Registar ações e as definições apresentadas pelo Conselho Escolar; Orientar alunos, pais e professores através da comunicação via WhatsApp, telefone e ou/recados; Preparação e planejamento das atividades pelos professores; Elaboração de uma sugestão de horário para os estudos e as disciplinas que serão abordadas em cada período e dia da semana; Entrega de atividades impressas; Oferecer suporte para reduzir os prejuízos causados pelo distanciamento social, incluindo acompanhar os estudantes, estimular a organização e autonomia.

Durante 2020/2021 orientou-se o trabalho voltado para o atendimento dos alunos no material impresso, essa era a garantia para que, naquele período, o trabalho efetivamente fosse realizado. As entregas ocorriam quinzenalmente nas duas escolas. Esse período foi marcado pelo trabalho primordial das equipes pedagógicas, que faziam a mediação entre os professores e os estudantes, acompanhando diretamente a preparação das atividades desenvolvidas pelos professores e organizando a entrega e o recebimento das atividades, bem como, a conferência das mesmas (se estava faltando o estudante entregar alguma apostila de alguma disciplina, se as atividades retornavam respondidas ou em branco, etc).

É importante destacar que as limitações do material impresso, as fragilidades do ensino sem a presença do professor diariamente e falta do acesso as atividades online e tecnologias que limitou outras formas de comunicação, provocaram uma defasagem no processo de ensino aprendizagem. Por outro lado, essa foi a forma mais viável encontrada no período e considerando todas as dificuldades citadas, para que nenhum aluno fosse prejudicado durante a pandemia. Aos poucos o trabalho foi ganhando forma e cada parte envolvida reconhecia as suas tarefas para melhorar e direcionar as ações coletivas.

Apesar das muitas complexidades envolvidas, desde o estabelecimento do ensino remoto até a sua efetivação, tivemos muito esforço dos alunos para retirar as atividades, dos professores para se adequarem as novas ferramentas de ensino e da equipe gestora para acompanhar e dar suporte ao trabalho. Certamente foi um período desafiador, que somente com planejamento, organização e o apoio

de toda comunidade escolar, mães, pais, alunos, funcionários e professores, que as ações foram realizadas e os objetivos alcançados.

Considerações finais

Compreendemos que é de fundamental importância pesquisar e conhecer as especificidades da vida e das Escolas do Campo. Dessa forma, a organização das aulas no período de pandemia, na modalidade da EAD, só poderia ter sucesso se fossem consideradas aquelas especificidades. Na realidade da educação do campo, é preciso ações que se direcionam para inclusão do aluno que sobe no morro com o objetivo de conseguir acesso aos dados móveis, aquele que o celular só funciona em um único ponto da casa, outro que não tem televisão e nenhuma outra forma de comunicação com a escola, e, além de alunos, famílias que não possuem conhecimentos básicos em informática.

Fica claro, ao longo desse período, o que já vinha sendo discutido e levantado em encontros durante os estudos coletivos da Rede de Formação de Educadores pelo fortalecimento das escolas públicas do campo: caminhos de conhecimento e resistência (REFOCAR), o total desconhecimento (proposital ou não) por parte da SEED da realidade dos estudantes que vivem no campo. As ações e posições adotadas pela Secretaria de Educação, demonstraram a falta de interesse em dialogar com os educadores do campo e conhecer a realidade dos estudantes. Determinar a aplicação de atividades através de mídias digitais a realidades tão distintas, constituiu-se em um grave erro de levantamento de dados e planejamento da SEED. Não se pode comparar o acesso as tecnologias de um estudante que vive em uma área urbana com o acesso de um estudante do campo, não há igualdade de condições. A compreensão desses aspectos se dá no conhecimento da realidade da vida escolar e da vida em comunidade. É preciso fazer um movimento inverso, como o realizado nas Trilhas, os professores saem do colégio a casa dos alunos, assim, a Secretaria de Educação sairia em direção as escolas.

Mas, nem somente de lutas, embates e resistência foram feitos os nossos últimos meses. O processo realizado neste período, além de apresentar desafios e oportunidades de repensar a educação do campo, proporcionou a construção e fortalecimento dos vínculos entre a escola e as famílias. Desse movimento realizado por essas duas escolas, esse estreitamento dos laços com as famílias dos estudantes foi fundamental para o sucesso e permanência dos alunos nas escolas.

Enfim, encontrar as mães, pais e/ou avós a cada 15 dias, e conversar sobre os estudantes, a pandemia, sobre como todos da família estavam, era entregar e receber atividades, era amparar e se amparado na alegria do encontro, era partilhar e construir histórias. Assim, mais um capítulo da história da luta por uma Educação do Campo Pública e gratuita foi construída, e com a certeza de que os caminhos trilhados são os certos, valorizando e respeitando a especificidade dos povos do campo.

Referências

BRASIL, PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA. **Decreto Nº 7.352, de 4 de Novembro de 2010.**: Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA. Brasília, DF. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7352.htm. Acesso em: 20 mai. 2020.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação (CNE). **Câmara de Educação Básica (CEB).** Resolução CNE/CEB nº 2, de 28 de abril de 2008. Estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo. Diário Oficial da União, Brasília, v. 81, Sessão 1, p. 25, 29 abr. 2008.

BONAMIGO, C. A.; BELLETINI, K. Levantamento das escolas públicas Estaduais do campo na Região Sudoeste do Paraná: Nre de Francisco Beltrão, Dois Vizinhos e Pato Branco. In: GHEDINI, C. M.; BONAMIGO, Carlos Antônio. (orgs.). **Educação do campo**: pesquisas, estudos e práticas no Sudoeste do Paraná. Jundiaí: Paco Editorial, 2020. p. 227-244.

CALDART, Roseli Salete. **Elementos para Construção de um Projeto Político e Pedagógico da Educação do Campo**. Por uma Educação do Campo. 2004.

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber:** elementos para uma teoria. Tradução de Bruno Magne. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

GHEDINI, Cecília Maria et al. Iniciativas e ações de Formação-Educação que constituíram a Experiência da Articulação Paranaense da Campo. GHEDINI, Cecília Maria; ONÇAY, Solange Todero Von; GEHRKE, Marcos; SOUSA, Silvana Alves de. (org.). **A Educação do Campo no Estado do Paraná um registro de lutas, conquistas e desafios (1998-2012).** Cascavel, PR: EDUNIOESTE, 2016.

PARANÁ. **Parecer CEE/CEB N.º 1011/10.** Secretária de Estado da Educação. Institui normas e princípios para a implementação da Educação Básica do Campo no Sistema Estadual de Ensino do Paraná, 2010. Disponível em: http://cee.pr.gov.br/arquivos/file/pdf/Pareceres 2010/CEB/pa_ceb_1011_10.pdf. acesso em 30 de junho de 2020.

VIGOTSKI, L. S; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Icone, 1998.

EDUCAÇÃO DO CAMPO: ESCOLA E JUVENTUDE

Gilberto Mattos Cordeiro[1]
Suely Aparecida Martins[2]

Eixo temático: Educação Popular, Educação do Campo e Movimentos Sociais.

Resumo: Este artigo tem como objetivo refletir sobre a educação e a escola do campo em sua relação com os jovens rurais. A partir de revisão bibliográfica, destaca a importância da conexão com a realidade dos sujeitos do campo como um dos princípios norteadores da Educação e da Escola do Campo, bem como a perspectiva de uma educação comprometida com os interesses das classes trabalhadoras. Neste sentido, a Educação do campo e Escola do campo são consideradas como fatores para a formação e a consequente permanência da juventude no campo, mas ao mesmo tempo, tendo o desafio de dialogar com os jovens rurais sobre as diversas questões que os afetam. Iniciamos com breve histórico e conceitualização da Educação do Campo, depois trazemos o debate sobre a escola do campo e sobre a juventude. Por fim, importante ressaltar que este artigo reflete algumas reflexões que estamos realizando em nossa pesquisa no âmbito do Mestrado em Educação.

Palavras-chave: educação do campo; escola; juventude.

Introdução

Este texto resulta da revisão bibliográfica realizada no âmbito da dissertação de mestrado intitulada inicialmente, Escola e educação do campo: contribuições para a formação e permanência dos jovens no meio rural e busca debater sobre a educação do campo e a escola do campo como instrumentos para a formação da juventude campesina, contribuindo para que esta permaneça no meio rural, isto é, realize a sucessão familiar no local onde vive e produz seu meio de vida.

Portanto, a educação do campo aqui abordada, não deve estar descolada da realidade dos povos do campo e por consequência aborda valores e costumes respeitando sua cultura, subjetividades e sua história.

Assim, enfatiza a importância da escola e da educação do campo para formação, que alicerçada numa prática educativa que se contraponha criticamente ao capitalismo, estando atento ao movimento real da sociedade contemporânea, onde através da realidade concreta alie os conhecimentos científicos aos saberes populares tão importantes aos povos do campo.

Dito isto, o objetivo central do texto é debater sobre o papel da escola e da educação do campo para a permanência dos jovens no campo, considerando a realidade dos jovens do campo e do local

[1] Universidade Estadual do Oeste do Paraná, campus de Francisco Beltrão/Pr. E-mail: gga_mattos@hotmail.com
[2] Universidade Estadual do Oeste do Paraná, campus de Francisco Beltrão/Pr. E-mail: martins_sue@hotmail.com

onde vivem, sendo organizado da seguinte forma: inicialmente apresenta um breve histórico da educação do campo, já trazendo algumas definições sobre ela; em seguida trata da escola do campo, e por fim, traz considerações sobre a educação do Campo e Escola do Campo na sua relação com a juventude, apresentando nas considerações os desafios frente as reformas educacionais atuais.

Educação do campo: história e concepção

Pode-se dizer que os debates sobre a educação do campo ganham amplitude na década de 1990, momento este marcado por um forte avanço de políticas neoliberais, mas também de intensas lutas e debates dos movimentos sociais e, mais precisamente das discussões internas do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra (MST), vislumbrou-se uma proposta educacional de viés revolucionário e libertador, contrapondo-se a proposta de educação defendida para os povos do campo pela elite agrária e pelos defensores das políticas de cunho neoliberais daquele momento. Pois de acordo com Ribeiro (2012, p.293), para os sujeitos que habitam a área rural e são remunerados com os menores salários, lhes é oferecida a educação da mesma forma que a das cidades, portanto, a escola mesmo estando no meio rural não era adequada a realidade dos camponeses.

Num ambiente onde predominava o discurso da modernização do campo e da adaptação do camponês ao novo modelo agroindustrial, os trabalhadores do campo se organizam na luta pela Reforma Agrária e por uma educação no e do campo. A realização do I Encontro Nacional dos Educadores e Educadoras da Reforma Agrária (ENERA), em 1997, abriu o caminho para que em 1998 acontecesse a I Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo. A partir daquele momento, afirmou-se uma perspectiva educativa contrária na forma e no conteúdo a educação rural, que historicamente vinha sendo imposta aos camponeses e que, conforme D'Agostini (2012), tinha como "propósito a escolarização como instrumento de adaptação do homem ao produtivismo e à idealização de um mundo do trabalho urbano [...].

A partir disso, pode-se dizer que se abriu caminho, permeado de muitas lutas e contradições, para a implementação de vários programas que contribuíram para fortalecer a Educação do Campo, tais como o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), em 1998 e o Programa Nacional de Educação do Campo PRONACAMPO, em 2012. Tais programas estavam em consonância com o que preceituava a LDB 9394/96, em seu art. 28, que versa sobre o direito a educação dos povos do campo. Da mesma forma, deu-se continuidade aos debates sobre a Educação do Campo, buscando articular as diversas experiências educativas dos povos do campo e fortalecer uma concepção ampla de educação e da luta pelo direito a escola, da educação infantil a universidade. Em 2004 aconteceu a II Conferência Nacional por uma Educação do Campo, reunindo diversas entidades e

movimentos sociais populares do campo. O lema "Educação do Campo: direito nosso, dever do estado", expressou o entendimento da necessidade de pressionar o Estado em relação a políticas voltadas a escolarização real dos trabalhadores do campo. (CALDART, 2012, p. 260). Em 2010, criou-se o Fórum Nacional da Educação do campo (FONEC), com o objetivo de retomar a articulação dos diferentes movimentos sociais, organizações sindicais e outras instituições, incluindo aí a participação mais ampla de universidades e institutos federais de educação.

Assim, a Educação do Campo emergiu das discussões no interior dos:

> [...] movimentos sociais para o pensar/pressionar pelo direito do conjunto dos camponeses ou dos trabalhadores do campo. Isso implicou um envolvimento mais direto com o Estado na disputa pela formulação de políticas públicas específicas para o campo, necessárias para compensar a histórica discriminação e exclusão desta população do acesso a políticas de educação, como a tantas outras. No tipo de sociedade em que vivemos, bem se sabe em que jogo político isso se insere, ou seja, em que correlação de forças e opção de classe se move este Estado. (CALDART, 2009, p. 51-52).

Isto posto, a Educação do Campo vem contrapor-se a dinâmica mercantilista do agronegócio que tem em sua essência a expropriação da mão de obra dos trabalhadores do campo, onde os povos do campo foram incorporados a lógica do capital e colocados como objetos e não como sujeitos de tais políticas, e que estes nem sequer foram consultados no que se refere às suas necessidades enquanto sujeitos sociais, como afirma Ribeiro (2012). Por isso é importante ressaltar que a educação do campo visa desde sua gênese a reflexão sobre as experiências, as subjetividades, os costumes para que se possa garantir a identificação dos povos que habitam o meio rural para com esse local.

A educação do campo, em contraposição aos ditames do capital, passa a defender uma concepção de educação que vê o sujeito como sendo capaz de pensar e agir, de se organizar como classe e enquanto tal lutar por mudanças estruturais, inclusive pela universalização da escola.

> Portanto, a educação do campo na perspectiva dos seus movimentos de lutas sociais é uma estratégia para garantir inicialmente acesso à educação, mas fundamentalmente para a universalização de uma educação de classe na perspectiva da emancipação humana, contrapondo-se à posição conservadora de educação defendida pelo estado e pela aristocracia rural para a reprodução social do capital. (D'AGOSTINI, 2012, p. 458).

Desta maneira, conforme Ribeiro (2012):

> Em confronto com a educação rural negada, a educação do campo construída pelos movimentos populares de luta pela terra organizados no movimento camponês articula o trabalho produtivo à educação escolar tendo por base a cooperação. A educação do campo não admite a interferência de modelos externos, e está inserida em um projeto

> popular de sociedade, inspirado e sustentado na solidariedade e na dignidade camponesas. (RIBEIRO, 2012, p. 298).

Diante disso, coube inicialmente dialogar sobre as reais necessidades para com a educação dos povos do campo e a realidade que se apresentava no universo escolar do campo, para a partir daí formular as políticas que fossem factíveis do ponto de vista de sua efetivação para assim realizar as transformações necessárias no cenário educacional do campo. Pois como diz Peripolli (2011, p.80)

> É necessário, sobretudo, educação, escola, para que esse lugar – mais do que um espaço onde se produz apenas mercadorias – seja um espaço que produza valores, princípios, para além daqueles impostos pelo projeto do capital para o campo, um espaço de vida, de vivência e convivência.

Destarte, pode-se afirmar que a educação do campo vem acolher as particularidades dos processos formativos que se dão no meio rural, e sendo assim, é pensada de forma que se possa projetar uma educação e uma escola melhor para esse universo e a sociedade. Isto posto, cabe salientar que nas palavras de Caldart (2009, p. 40-41) "[...] origem da Educação do campo é com os trabalhadores 'pobres do campo', trabalhadores sem-terra, sem trabalho, mas primeiro com aqueles já dispostos a reagir, a lutar, a se organizar contra 'o estado da coisa" [...]. Portanto, como se percebe a educação do campo se consolida pela formação de todos os sujeitos coletivos e efetivando-se também como sujeitos políticos para melhor atuar na sociedade.

Partindo deste pressuposto, se nota sobre a importância de se falar da conexão existente na prática educativa nas escolas do campo no que concerne as práticas, costumes e saberes populares, extremamente relevantes para a vida dos camponeses. Nesse sentido:

> Refletir uma EC em articulação com os saberes locais evidencia uma necessidade de falar em processos educativos que respeitam identidades dos povos do campo [...] cujo processo de educação é o primórdio para a construção de valores, conhecimento e reconhecimento das identidades, da cultura e etnias. Uma educação que garante um ensino contextualizado desde a primeira etapa do ensino formal projeta uma formação ancorada na autonomia da juventude, na emancipação, na participação, política e na construção do trabalho baseado na sustentabilidade econômica, ambiental e social. (CARMO; SOUZA, 2020, p. 63-64).

Assim, o campo é concebido como local onde se realizam todas as dimensões da existência do indivíduo, ou seja, em todas as relações interativas com o espaço onde vive, potencializando a articulação dos saberes culturais através de uma mediação que também possibilite a cooperação entre os sujeitos. "Diante disso, a educação não pode ser um processo fora ou distante da realidade social e do espaço de vida, assim como a cultura, a economia e todas as outras dimensões". (CARMO; SOUZA, 2020, p.163).

Assim, concorda-se com Mészáros (2008, p.76-77) que deixa claro que:

> [...] a educação não pode funcionar suspensa no ar. Ela pode e deve ser articulada adequadamente e redefinida constantemente no seu inter-relacionamento dialético com as condições cambiantes e as necessidades de transformação social emancipadora e progressiva em curso.

Logo, como diz Caldart (2002), a expressão educação do campo identifica uma diversidade de práticas educativas que emergem do cotidiano do campo e pelos sujeitos dele, portanto, ao reconhecer o lugar onde se reproduz também se produz pedagogia. Tudo isso, fomenta um projeto de educação que vai de encontro ao desenvolvimento do sujeito em toda a sua complexidade. Afinal, essa mesma autora nos faz refletir sobre a atualidade em que nos encontramos e salienta:

> E não estamos fazendo esta discussão sobre o percurso da Educação do campo em um momento qualquer, mas exatamente no momento onde estas urgências eclodem em um cenário de crise estrutural da sociedade capitalista, o que se de um lado dificulta ainda mais uma análise objetiva, de outro nos instiga a balanços projetivos que possam ajudar a reorganizar nossa atuação política diante de velhos e novos cenários. (CALDART, 2009, p. 36).

A educação do campo vincula-se a agricultura camponesa no sentido de estar inserida no debate pedagógico questões relevantes a vida no campo como é o caso da soberania alimentar, agroecologia, biodiversidade, crise alimentar, todas questões que estão evidentes na atualidade e claro a permanência dos povos no campo, ambiente de produção e reprodução da vida. Portanto, nas palavras de Caldart (2009), trata-se de uma agenda que vai além do campo das políticas públicas, principalmente no que se refere ao direito a educação, e sobre que educação destinar para a formação dos povos do campo. Em decorrência disso:

> [...] o papel da educação é soberano, tanto para a elaboração de estratégias apropriadas e adequadas para mudar as condições objetivas de reprodução, como para a *automudança consciente* dos indivíduos dos indivíduos chamados a concretizar a criação de uma ordem social metabólica radicalmente diferente. (MÉSZÁROS, 2008, p. 65).

Com isso, conclui-se que a Educação do campo vem diretamente da experiência de classe dos camponeses e que envolve os mais diversos sujeitos sociais, e tem se focado na escola e num processo educacional que além de oportunizar o acesso ao conhecimento, consiga implementar uma prática antagônica aos preceitos dos ideais dominantes, isto é, e que a partir daí construa coletivamente uma sociedade liberta do trabalho como mecanismo de exploração praticado pelo capital. Em suma, é uma proposta educacional construída e permeada por debates intensos nos movimentos sociais que

pressionam o Estado para a formulação de políticas públicas direcionadas ao povo do campo para compensar o déficit histórico de políticas e discriminação a esses povos.

Enfim, lutar pela Educação do Campo especificamente, significa projetar uma educação que venha de encontro aos interesses da classe trabalhadora, pois como afirmam Carmo e Souza (2020, p. 63):

> Refletir uma EC em articulação com os saberes locais evidencia uma necessidade de falar em processos educativos que respeitam identidades dos povos do campo [...] cujo processo de educação é o primórdio para a construção de valores, conhecimento e reconhecimento das identidades, da cultura e de etnias.

Onde se possa debater e buscar melhorar as questões estruturantes do sistema educacional, ou seja, as políticas educacionais intimamente alinhadas as classes populares. Desta forma, também a escola deve ser colocada no sentido de que os trabalhadores possam se apropriar-se da mesma, onde seja levado em consideração toda a sua historicidade e peculiaridades.

Escola do campo e suas especificidades

No que se refere a escola do campo enquanto instituição adequada a realidade camponesa em sua mais efetiva tarefa, requer que esteja, como diz Caldart (2009), não somente colocada aos interesses e necessidades contínuas aparentes, mas também como síntese das múltiplas relações e de problemas da realidade concreta. Assim, na escola do campo o projeto pedagógico deve estar conectado a realidade de seus sujeitos concretos, abordando aspectos relevantes da vida camponesa.

Desse modo, a escola se coloca numa posição antagônica aquela proposta de escola hegemônica apresentada pela classe dominante, por isso de acordo com Molina e Sá (2012), a formulação da concepção de escola perpassa o projeto de campo e de sociedade, ambos idealizados pela classe trabalhadora em luta contra hegemônica.

Nessa mesma perspectiva Araújo e D'Agostini (2012, p.143) asseguram, "A escola é um espaço de acesso da classe trabalhadora à informação e ao conhecimento científico. Sendo assim, a materialização da escola é de suma importância [...]. As autoras ainda afirmam que a escola é local de excelência que a modernidade elaborou como sendo um espaço de formação dos indivíduos. Mas que segundo elas, mesmo a escola sendo usada para a internalização da ideologia dominante, também pode construir em seu interior a luta contra hegemônica e assim contribuir diretamente para a formação e luta da classe trabalhadora.

A partir disso, a escola e os sujeitos que a integram estão postos ao desafio de construir uma nova visão que consiga transpor a realidade aparente que cerca os indivíduos.

Assim, Caldart (2012, p. 45):

> A escola pode exercitar a análise do movimento da realidade em situações da vida: aprender a observar o movimento de transformação nos diferentes fenômenos, da natureza e da sociedade. Pode trabalhar as contradições como noção de prática, que aos poucos se desenvolverá como compreensão teórica. No dia a dia da organização coletiva da vida escolar é possível ir aprendendo métodos de análise e de atuação que permitam conviver com o contraditório e buscar a superação das contradições antagônicas. Isso tudo de forma articulada com o estudo da História, tratada como ciência fundamental para os objetivos formativos mais amplos que temos.

Assim, podemos dizer que a escola do campo se enquadra conceitualmente na concepção de escola unitária de Gramsci, de acordo com Molina e Sá (2012, p. 325) pois ao desenvolver estratégias pedagógicas que tornem factível o projeto marxiano de formação omnilateral[3], onde este envolveria cultura, ciência e trabalho como pilares de formação para a classe trabalhadora. Nesse mesmo sentido, Leher e Motta (2012, p.583) salientam que:

> Para fortalecer a formação ético-política do conjunto da classe trabalhadora, a ESCOLA DO CAMPO é pensada como instituição educacional passível de ser forjada como espaço de elevada formação [...] que assegure a todas as crianças e jovens conhecimentos e métodos de diagnósticos e solucionar os grandes problemas nacionais e dos povos.

Portanto, a escola posta de acordo essa premissa, tem um papel revolucionário ancorada no materialismo histórico-dialético, tendo como base os sujeitos concretos a partir de sua história e seus saberes vai dialogar e refletir como se dão os processos e as relações sociais que se dão na dinâmica social. Com isso, segundo Frigotto (2012) dizemos que estamos perante uma práxis revolucionária que vem a construir uma consciência de classe.

Destarte, Ghedini e Von Onçay (2010), destacam que se a escola do campo está comprometida com a transformação, esta, por sua vez, só acontece se estiver assegurada na construção coletiva, fortalecimento da organização popular, da práxis e que os sujeitos reconheçam as raízes, processos constitutivos e identitários de formação dos indivíduos.

Com isso, Molina e Sá (2012) se a escola do campo está posta como integrante de um projeto melhor de educação para a classe trabalhadora, propõe uma práxis educativa que venha fortalecer as lutas e a resistência a expansão do capital expropriador dos seres humanos. Nesse sentido Ruiz (2014, p.132)

[3] Uma formação que alia trabalho, conhecimento e tecnologia de acordo com a concepção marxiana de educação, e envolve desenvolvimento intelectual, psicossocial, cultural e educacional, portanto, contempla as especificidades que constituem o ser humano. FRIGOTTO (2012).

> A escola, portanto, caracteriza-se como um espaço contraditório de confrontos de forças sociais antagônicas. Um espaço no qual também ocorre a luta de classes. Porém, reconhecemos que a possibilidade de essa luta de classes, que ocorre no interior da escola, vir a se constituir como resistência ao capitalismo, se existe, fica quase que insignificante diante da força da dominação capitalista nessa instituição e fora dela.

Conclui-se nas palavras de Bogo (2013, p. 104) que a escola do campo deve estar focada no projeto de produção da vida material, social, política e cultural da sociedade que se quer construir.

É por isso que, ao debatermos sobre a escola do campo, como instrumento de formação dos jovens do campo, podemos dizer que é de extrema relevância para a permanência da juventude no meio rural. Com isso a escola deve estar em sintonia com as necessidades de formação dos povos do campo. Nesse sentido, debatermos sobre a juventude e suas particularidades se faz necessário para entendermos suas demandas no que concerne a sua formação baseada nos princípios de autonomia e de pertencimento ao meio em que vivem.

Juventude, educação e escola do campo: desafios para a permanência dos jovens no campo

Quando se aborda a juventude, parte-se de perspectivas teóricas que balizam nossa análise em relação aos escritos existentes sobre a temática. Entende-se a juventude como uma categoria sócio-histórica que não se define somente por critérios etários, mas por várias características estruturais que a definem na sociedade contemporânea.

Vale lembrar, de acordo com Martins (2012), que a juventude é marcada por semelhanças, no que se refere aos seus comportamentos e costumes, mas também pela diversidade, em relação a etnia, ao local de moradia, entre outros, porém, o que nos chama atenção são as diferenças oriundas das desigualdades que caracteriza a sociedade capitalista. Deste modo, dizemos que os jovens inseridos no ambiente da classe trabalhadora, não desfrutam das mesmas características ou oportunidades que os das classes mais favorecidas. Além disso, vale considerar as diferenças entre ser jovem do campo e jovem da cidade.

> Portanto, ao se referir aos jovens camponeses deve – se considerar a complexidade do seu contexto e daí brotará, de sua condição social, uma série de elementos que, embora resguardando suas características universais de jovem, diferem dos outros jovens, de modo especial da juventude urbana. (SOUZA; MACHADO, 2018).

Wanderley (2007) destaca que devem ser considerados dois movimentos interligados para a compreensão da juventude rural. O primeiro espacial relacionado a casa, a família, a vizinhança e a cidade que são “espaços de vida que se entrelaçam e que dão conteúdo à experiência dos jovens rurais

e à sua inserção na sociedade"; o segundo, relacionado a uma dinâmica temporal, ligada ao passado pelas tradições familiares, ao presente pela vida cotidiana "- centrado na educação, no trabalho e na sociabilidade local" e ao futuro que "se expressa, especialmente, através das escolhas profissionais, das estratégias matrimoniais e de constituição patrimonial, das práticas de herança e sucessão e das estratégias de migração temporária ou definitiva". (WANDERLEY, 2007, p. 23)

Soma-se as questões levantadas por Wanderley, o desafio de entender a juventude rural inserida no contexto do capitalismo, sem desconsiderar suas particularidades como jovens moradores do campo, filhos de pequenos agricultores, de assentados da reforma agrária etc. São jovens que experimentam a vida no campo com sua cultura, sua forma de produzir, suas dificuldades e desigualdades. Muitos destes jovens, conforme Zanol e Stropasolas (2019, p. 139), vivem situações de carências e privações, com falta de acesso à educação, de empregos e fraco engajamento político e social; para outros apresenta-se "...indicadores de uma integração social e econômica, mesmo que isso não seja acompanhado de uma integração política em níveis equivalentes".

Feito tais considerações, é importante apresentar algumas questões que interferem na vida e na permanência ou não dos jovens no campo. Os jovens do campo, na sua maioria, são socializados pelo trabalho, participando da divisão social do trabalho desde a tenra idade, sendo que "As relações e o modo de trabalho interferem na composição familiar, na qual as condições de trabalho e de renda, muitas vezes, não se tornam atrativas para os jovens, intensificando o êxodo, a masculinização e o envelhecimento da população rural" (ZANOL; STROPASOLAS, 2019, p. 140). Somado a isso, os jovens se deparam com os desafios e tensões nas relações familiares, alicerçadas numa estrutura patriarcal "que limita a autonomia, a independência desse público no processo de decisões na propriedade", levando a dificuldade dos jovens e das jovens serem ouvidos na esfera familiar. (ZANOL; STROPASOLAS, 2019, p. 140).

Além disso, a falta de entretenimento e lazer, as dificuldades de acesso as tecnologias e, principalmente, de acesso e permanência na escola são ainda muito presentes no campo. Não são raros jovens que para concluírem seus estudos precisam se dirigir aos centros urbanos, com dispêndio de tempo e energia e tendo, muitas vezes, de conviver numa escola que não considera suas particularidades enquanto jovens do campo. Por sua vez, as poucas escolas que permanecem no campo apresentam estruturas precárias e convivem com a ameaça frequente de fechamento por parte do Estado. Processo que tem sido evitado graças as lutas dos movimentos sociais do campo.

Colocadas tais questões, a preocupação com a migração dos jovens para as cidades permanece, além dos desafios apresentados para sua permanência. Assim, a escola do campo, alicerçada na Educação do Campo, se coloca como podendo dar uma contribuição significativa no processo de formação dos jovens. A educação, mais especificamente o Ensino Médio, pode se constituir como um

possível propulsor da permanência dos jovens no campo. Sendo este nível de ensino importantíssimo a juventude, conforme Carrano et al (2007), a escola de Ensino Médio é o lugar que permite aos jovens a sociabilidade sem os adultos, portanto, a escola se faz relevante para a interação juvenil e sua afirmação enquanto sujeitos.

Nesse viés, segundo, Sousa (2017, p. 56) "Por meio da educação do campo se quer construir novos cenários que se oponham a migração como única alternativa para as juventudes rurais construírem seus projetos de vida". Por isso, para mitigar o atraso histórico a que foi submetido o campo brasileiro e viabilizar condições mais humanas aos povos do campo, nasce como já disse anteriormente no seio dos movimentos sociais um projeto de educação do campo que visa valorizar a cultura e a história do povo do campo.

Desta maneira, Sousa (2017) afirma também que através da valorização da agricultura familiar agroecológica, as escolas do campo tendem a contribuir para processos de identificação e de organização das juventudes rurais para sua permanência no campo. Entende-se que além disso, é importante que a escola ajude a problematizar as questões que afetam os jovens do campo e que dizem respeito a sua relação com a família e a comunidade, as possibilidades de trabalho e renda para os jovens, a falta de lazer, bem como aquelas que afetam os jovens de modo geral, tais como as relações de gênero, a afetividade, a sexualidade, entre outras. A escola do campo, atenta aos seus princípios, é chamada a se colocar em diálogo com os jovens e as jovens. E acima de tudo, não desistir de garantir a estes o acesso ao conhecimento científico, crítico e transformador.

Por fim, a escola e educação do campo tem o desafio de contribuir com um projeto societário que se contraponha aos ditames do capitalismo e de sua ideologia e que possa oferecer aos jovens possibilidades concretas de permanência no campo e de identificação deste como lugar de vida.

Considerações Finais

Frente ao projeto educativo de formação fragmentada que é aquele defendido pelo capital, se faz necessário um projeto educacional que busque de acordo com Santos (2021) a superação deste modelo educacional comprometido com objetivos meramente mercadológicos e com a formação para o mercado de trabalho, assim a educação do campo, desde sua gênese busca por uma formação para a produção material da vida aliada a formação humana, eis aí intencionalidade da educação que deve conduzir-se para um novo projeto societário.

Portanto, ao refletir sobre a educação do campo como pilar para a formação da juventude que habita o meio rural brasileiro, acreditamos que a prática educativa deve estar direcionada a formação humana e conectada ao mundo do trabalho, mas não subserviente aos ditames da hegemonia do capital.

Em suma, a educação do campo seguindo os princípios como os instituídos pela Resolução CNE/CEB nº 36/2001, é primeiramente de valorização das questões ligadas a realidade local, costumes coletivos, possibilitando aos jovens a sua identificação com o local onde vivem, e que assim possam construir alternativas para o desenvolvimento do campo.

Porém, a escola está a cada dia deparando-se com novos desafios na sociedade contemporânea, onde são propostos projetos não identificados com a realidade popular e que não convergem com os ideais da educação que deveria se destinar a classe trabalhadora. Neste caso, expomos aqui a Lei nº 13.415/2017 que trouxe alterações no que se refere ao ensino médio defendido na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, onde estabeleceu mudanças para este nível de ensino tornando-o mais flexível e focando na formação técnica/profissional.

Com a reforma, somente as disciplinas de Matemática, Língua Portuguesa e língua estrangeira serão obrigatórias, o restante das disciplinas, com diz Silva (2017) podem ser *diluídas*, o que a autora chama de "Ensino Médio Líquido". Ainda segundo ela, é líquido porque afunda toda e qualquer chance de uma vida digna para a juventude, pois em meio a um ensino fragmentado, impossibilita também os indivíduos de irem consequentemente à universidade. Assim sendo, está explícito na reforma do ensino médio algumas das ideias defendidas pela classe empresarial brasileira para que se efetive uma formação que possa dar sustentação ao modo de produção do capitalismo. Tudo isso com certeza está posto aos jovens e a escola do campo também.

Logo, nos cabe refletir como essas políticas afetam a educação básica brasileira, pois vemos a partir delas uma incongruência com relação a realidade dos alunos filhos da classe trabalhadora que frequentam a escola de nível médio, neste caso, a escola do campo. Deste modo, é certo que os desafios da educação básica e da escola são de resistir a investida dos defensores do modelo educacional proposto pela classe empresarial brasileira. Desafios que também se colocam a educação e a escola do campo.

Referências

ARAÚJO, L. G.; D'AGOSTINI, A. Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-terra: materiais teóricos metodológicos referentes à luta pela terra e pela educação. In: VENDRAMINI, C. R. AUED, B. W. **Temas e problemas no ensino em escolas do campo.** São Paulo: Outras Expressões, 2012, p. 135-153.

BRASIL. **Parecer CNE/CEB 36/2001**. Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Brasília: MEC, 2001. BRASIL.

BOGO, A. A questão da Educação do Campo e as contradições da luta pelo direito. In. SODRÉ, M. D. B. et. al. **Educação do Campo e contemporaneidade**. Paradigmas, estratégias, possibilidades e interfaces. Salvador: EDUFBA, 2013.

CALDART, R. S. Educação do campo. In: CALDART, Roseli Salete et al. (ors.). **Dicionário de educação do Campo.** Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, 2012, p. 257-265.

CALDART, R. S. Caminhos para transformação da escola. In.: VENDRAMINI, C. R. AUED, B. W. **Temas e problemas no ensino em escolas do campo**. São Paulo: Outras Expressões, 2012, p. 23 - 57.

CALDART, R. S. Educação do campo: notas para uma análise de percurso. Trabalho, **Educação e Saúde** [online]. 2009, v. 7, n. 1 pp. 35-64. Disponível em: https://doi.org/10.1590/S1981-77462009000100003. Acesso em: 17 ago. 2021.

CALDART, R. S. Por uma educação do campo: Traços de uma identidade em construção. In.: KOLLING, E. J.; CERIOLI, P. R; CALDART, R. S. **Educação do campo**: identidade e políticas públicas. Brasília: Articulação Nacional Por Uma Educação do Campo, 2002. (Coleção Por Uma Educação do Campo, n. 4).

CARMO, M. da S.; SOUZA, H. F. Educação do campo e articulação com os saberes locais. In. SOUZA, A. J. de.; SOUZA, H. F. (orgs.). **Educação no/do campo**: entre o concebido, percebido e vivido. – Curitiba: CRV, 2020.

CARRANO, P.C. R. et al. Sementes da memória: um documentário sobre jovens (e) quilombolas. In.: CARNEIRO, M. J; CASTRO**,** E. G. (orgs.). **Juventude rural em perspectiva.** Rio de Janeiro: Mauad X, 2007. p.261-277

D'AGOSTINI, A. A educação do Campo na Educação Brasileira: Contradições e Perspectivas. **Educação**, Santa Maria, v. 37, n.3, p. 453-468, set./dez. 2012.

FRIGOTTO, G. Educação Omnilateral. In. CALDART, Roseli Salete et al. (orgs.). **Dicionário de educação do Campo**. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, 2012, p. 265-272.

GHEDINI, C. M.; VON ONÇAY**,** S. T. Curso de Nível Médio: teorias e práticas Integrando o Currículo: 2006-2010. (orgs.). GHEDINI, C. M.; VON ONÇAY, S. T. Francisco Beltrão – PR, Unioeste - Campus de Francisco Beltrão, 2010.

LEHER, R.; MOTTA**,** V. C. da. Escola do Campo. In. CALDART, Roseli Salete et al. (orgs.). **Dicionário de educação do Campo**. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, 2012, p.576-585.

MARTINS, S. A. Breves anotações sobre juventude rural. In.: GEOGRAFIA ECONOMICA – **Anais** de geografia Econômica e Social. Grupo de Pesquisa Formação socioespacial: mundo Brasil, Regiões; Núcleo de Estudos Asiáticos. Universidade Federal de Santa Catarina – Florianópolis, julho de 2012.

MÉSZÁROS, I. **Educação para além do capital**. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

MOLINA, M. C; SÁ, L. M. Escola do Campo. In. CALDART, Roseli Salete et al. (orgs.). **Dicionário de educação do Campo**. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, 2012, p.324-331.

PERIPOLLI, O. J. O processo de esvaziamento do campo entre jovens camponês: os desafios colocados à escola. Disponível em: http://www2.unemat.br/revistafaed/content/vol/vol_16/artigo_16/77_93.pdf. Acesso em: 21 abr. 2021.

RIBEIRO, M. Educação rural. In. CALDART, Roseli Salete et al. (orgs.). **Dicionário de educação do Campo.** Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, 2012, p. 293-299.

RUIZ, M. J. F. A escola estatal capitalista e a educação do trabalhador. Disponível em: https://periodicos.ufmg.br/index.php/trabedu/article/view/9082/6531. Acesso em: 03 jun. 2021.

SILVA, M. R. Como fica o Ensino Médio com a reforma – vem aí o Ensino Médio "líquido". Disponível em: http://www.observatoriodoensinomedio.ufpr.br/como-fica-o-ensino-medio-com-a-reforma-vem-ai-o-ensino-medio-liquido/. Acesso em: 03 set. 2021.

SOUSA, K. C. de. Juventudes rurais e educação do campo: projetos de vida em construção. In.: JOCA, A. M.; FERNANDES, D. G. **Juventudes:** possibilidades em movimento. – Curitiba: CRV, 2017.

SOUSA, M. L. J; MACHADO**,** I. F. M. Educação do Campo, Ensino Médio e juventude camponesa: conceitos em construção. **Rev. Bras. Educação do Campo,** Tocantinópolis, v. 3, n. 2, p. 578-595, mai./ago. 2018. Disponível em: https://sistemas.uft.edu.br/periodicos/index.php/campo/article/view/4745/13685. Acesso em: 26 ago. 2021.

ZANOL, Silvia V.; STROPASOLAS**,** Valmir L. Projetos juvenis no contexto das novas ruralidades. In. MARIN, Joel Orlando B.; FROEHLICH, José Marcos. (orgs.). **Juventudes rurais e desenvolvimento territorial.** Santa Maria: UFSM, 2019. p. 137-165

WANDERLEY, Maria de Nazareth B. Jovens rurais de pequenos municípios de Pernambuco: que sonhos para o futuro. In.: CARNEIRO, Maria José; CASTRO, Elisa Guaraná. (orgs.). **Juventude rural em perspectiva**. Rio de Janeiro: Mauad X, 2007. p. 21-34.

EDUCAÇÃO MUSICAL NO CAMPO: UM PANORAMA DO ENSINO DE MÚSICA EM ESCOLAS DO CAMPO DA REGIÃO SUDOESTE DO PARANÁ

Juliane de Almeida Lino[1]
Cecília Maria Ghedini[2]

Eixo Temático: Educação Popular, Educação do Campo e Movimentos Sociais.

Resumo: Este artigo trata de uma proposta de pesquisa que se coloca na perspectiva de levantar um panorama acerca da presença da Música em Escolas do Campo da região sudoeste do Paraná. Desde 2012, a Lei 11.769/2008 – atualmente revogada e substituída pela Lei 13.278/2016 que prevê a obrigatoriedade de 4 (quatro) linguagens artísticas, a Música, as Artes Visuais, a Dança e o Teatro - determina a obrigatoriedade do conteúdo Música na educação básica das escolas públicas brasileiras. No entanto, devido a entraves que vão desde a falta de profissionais formados na área para a demanda em âmbito nacional até questões relativas à pluralidade da disciplina Arte, essa ainda não é uma realidade concreta. A partir desse cenário, pretende-se traçar um panorama do ensino de música em escolas do campo da Região Sudoeste do Paraná, percorrendo um caminho metodológico que inclui, além da pesquisa bibliográfica, pesquisa de campo, questionários e entrevistas. A perspectiva é de que esta pesquisa possa se constituir em propostas de formação continuada em Música para professores das Escolas do Campo, assim como mapear possibilidades de tornar o ensino-aprendizagem de Música uma realidade significativa no contexto destas escolas.

Palavras-chave: Educação do Campo; escolas públicas do campo; música; educação musical.

Introdução

"Estamos empilhando tristezas", disse o professor Bonamigo ao iniciar mais um estudo dirigido, após um momento de desabafos acerca das perdas e novos casos de Coronavírus entre amigos, conhecidos, alunos do programa e seus familiares. Os olhos marejam, engulo o choro. Os dias não têm sido fáceis nesse mundo – no Brasil menos ainda – de 2021.

Apesar disso, estamos aqui. Não sabemos até quando e, menos ainda, podemos mensurar o custo psicológico de tudo o que virá pela frente – sabemos apenas que os enfrentamentos virão, juntamente das "explosões", tantas, como comentou a professora Cecília em algum outro momento da aula.

"Nulla die sine linea" e, confio, estaremos em movimento rumo a nossas pesquisas e à materialização delas que virão a ser as nossas dissertações.

[1] Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE - Francisco Beltrão/PR. E-mail: jualmeidalino@gmail.com
[2] Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE - Francisco Beltrão/PR. E-mail: cemaghe@gmail.com

"Escrever como quem diz EU ESTOU VIVA", escreveu e me marcou Francisco Mallmann. No contexto atual, esse mantra me acompanha com ainda mais força e sentido, pois, diante da incerteza do porvir, eis que a escrita em alguns momentos se coloca como uma forma de aliviar as angústias acumuladas. E, afinal, "escrever é preciso", disse-me Mario Osorio Marques (2006), em um dos textos mais bonitos que li acerca do escrever, do ato inaugural da escrita, esse que aqui começo, apenas como o aquecimento antes do treino físico ou da música. Um aquecimento que também é um esvaziar da mente e do coração, além de uma forma de organizar as ideias, porque talvez, assim, a travessia de mais uma proposta textual se torne mais prazerosa e significativa.

Estamos adentrando os caminhos preliminares rumo as nossas dissertações e isso exige clareza quanto aos nossos objetos de pesquisa, seus aspectos históricos e ao vocabulário com o qual precisaremos nos atentar e familiarizar ao longo da caminhada. Este caminho nos levará a realizar uma pesquisa nas escolas que fazem parte de um projeto permanente de extensão[3] que ocorre em oito escolas da região sudoeste do Paraná[4], das quais faremos um recorte para alcançar os objetivos desta pesquisa.

O caminho para se chegar a esta intenção de pesquisa aconteceu a partir de uma disciplina do Programa de Pós-graduação - Mestrado – em Educação da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE) de Francisco Beltrão/PR, cursada nos idos de 2019, como aluna especial e intitulada Processos Educativo-Formativos e Movimentos Sociais na América Latina, na qual discutíamos, dentre outros assuntos, a educação do campo, a educação popular, as epistemologias do sul e as tantas invisibilidades sociais, o que motivou a aproximar um início de pesquisa realizado por ocasião de nosso Trabalho de Graduação (TG)[5], com a realidade das escolas públicas situadas no campo.

A Música na Educação do Campo é a ideia geral por trás do objeto de pesquisa aqui apresentado. Parte do caminho histórico da Música na Educação Pública Brasileira foi percorrido há alguns anos ao longo da caminhada na graduação. A Educação do Campo, no entanto, é desafio atinente a esta etapa do Mestrado em Educação. Educação do Campo que, inclusive, nem sempre recebeu essa nomenclatura, pois tem sua história como tal sendo escrita relativamente há pouco tempo. Se nem

[3] O projeto de extensão mencionado, na atualidade se chama: "Fortalecimento das Escolas Públicas do Campo da Região Sudoeste do Paraná na perspectiva da Educação do Campo: Rearticulação da Escola do Campo e Rede de Formação de Educadores".

[4] A princípio foram três escolas públicas do campo que participaram: Colégio Estadual do Campo de Paulo Freire, Escola Estadual do Campo de Pinhalzinho e Escola Estadual do Campo de Vista Alegre (hoje, Colégio Estadual do Campo de Vista Alegre).Depois passaram a participar mais três escolas: Escola Estadual do Campo Tancredo Neves; Regente Feijó Marechal Deodoro – Verê/PR. Neste ano de 2021, outras duas escolas passam a fazer parte do projeto de extensão Colégio Estadual do Campo Vilma dos Santos Dissenha – Mangueirinha/PR e Colégio Estadual do Campo Bom Jesus – Marmeleiro/PR.

[5] O título deste Trabalho de Graduação (TG) foi: "PARFOR e a formação continuada em Educação Musical para professores não-especialistas em Música: um estudo de caso", realizado no Curso de Música - Educação Musical (Licenciatura), na Universidade Federal do Paraná (UFPR), no ano de 2013.

sempre assim ela foi chamada e concebida, é porque há um caminho longo, marcado pelo descaso com esta populaçã2o, à qual essa modalidade está posta na legislação.

Os elementos teóricos que sustentam a investigação a ser realizada, perpassam desde a legislação relativa ao componente Música no currículo das escolas públicas brasileiras, autores e questões fundamentais para a discussão acerca da educação musical nas escolas públicas brasileiras, a educação do campo, pesquisas voltadas para essa temática, bem como aspectos relacionados à formação inicial e continuada dos professores responsáveis pela disciplina da qual a Música é componente integrante e obrigatório.

A pesquisa, sua problemática e o processo de investigação

O valor da Música e da Educação Musical no contexto educacional brasileiro passou por mudanças ao longo da história (FONTERRADA, 2008). Com a Lei 11.769/2008 – atualmente revogada e substituída pela Lei 13.278/2016 que prevê a obrigatoriedade de 4 (quatro) linguagens artísticas, a Música, as Artes Visuais, a Dança e o Teatro -, a Música voltou ao currículo da educação básica como um conteúdo obrigatório dentro da disciplina de Arte. Se por um lado essa conquista é importante para a área da Educação Musical e para a Educação como um todo, por outro ainda carece de atenção quanto a sua implementação e a forma como está sendo – se está sendo – incorporada aos projetos pedagógicos das escolas, a fim de garantir e fortalecer seu espaço no contexto educacional público, e, assim, alcançar o objetivo maior dessa proposta que é a efetiva democratização do ensino-aprendizagem de Música. Mais do que isso, busca-se refletir acerca de uma educação musical que produza significado na realidade com a qual a pesquisa está comprometida.

É a partir da ideia da democratização do ensino de Música e do fazer valer o que está posto na Lei 11.769/08, que o presente projeto se articula com a Educação no Campo, modalidade essa que tem preocupações relativas à escolarização da população do campo, mas que se propõe a pensar a educação para além de como um processo de formação humana, mas como um processo de formação emancipatória dos sujeitos envolvidos, o que implica em pensar a educação relacionando-a à cultura, valores, jeitos de produzir, formação para o trabalho e participação social (KOLLING, CERIOLI e CALDART, 2002). Além disso, é válido ressaltar que a Educação do Campo traz uma questão constantemente postergada na história brasileira da efetiva universalização do direito à educação (CALDART, 2012).

A Educação do Campo apresenta particularidades que a diferencia de outras modalidades educacionais, assim, um trabalho de Educação Musical no Campo pressupõe uma visão de educação popular e democrática. Compreender e considerar as singularidades desse contexto e dos seus sujeitos,

permite que a Música ultrapasse suas funções sociais de contemplação estética e entretenimento e consiga se elevar e ampliar suas contribuições para com o ambiente escolar por meio de uma de suas funções mais valorosas que é como ferramenta de transformação social.

> Podemos observar que ela (a Música), vai além, fortalece a identidade, as relações do grupo, o protagonismo, a possibilidade de se ver como sujeito e se libertar de estigmas sociais e assumir um papel que por vezes é tirado do(a) jovem camponês(a), em seus direitos fundamentais de humanidade, do empoderamento do ser como sujeito. (PEREIRA, 2016, p. 75).

As motivações que norteiam esta pesquisa estão relacionadas, primeiramente, ao interesse em ampliar seu olhar e conhecimento acerca da Educação, nesse caso específico para as relações entre Educação Musical, Educação Popular e a modalidade de Educação do Campo. Em segundo lugar, a temática da Educação Musical nas Escolas do Campo é um assunto que carece de atenção, já que tanto a Música está posta como um conteúdo obrigatório que, por vários e diferentes fatores, frequentemente não apresenta propostas consistentes e em outras sequer encontra caminho para ser incorporada aos projetos pedagógicos; quanto a modalidade da Educação do Campo apresenta peculiaridades que podem dificultar, em um primeiro momento, a efetiva incorporação desse conteúdo.

O presente projeto torna-se relevante ainda, ao considerarmos o contexto político-social atual, devido ao fato de trazer e ampliar os estudos sobre a relação Música e as Escolas do Campo, uma vez que tanto o elemento curricular Música na escola pública brasileira quanto a modalidade educacional das Escolas do Campo são historicamente símbolos de resistência. Além disso, de acordo com Oliveira e Borges (2017), democratizando o acesso a um significativo ensino-aprendizagem de conteúdos como a Música e outros tantos conhecimentos ligados à Arte e às Ciências Humanas, se está caminhando para uma consolidação de valores democráticos e para uma sociedade mais plural.

Faz-se necessário destacar que o objetivo da proposta é uma investigação que fomente a reflexão e o diálogo, a fim de pensar possibilidades para uma inserção significativa da Música enquanto conteúdo curricular da escola, a partir de suas práticas e/ou dificuldades quanto ao trabalho desse conteúdo. No que diz respeito à relação Música e Educação do Campo, de acordo com Pereira (2016), ainda são necessárias mais pesquisas na área da Educação Musical articuladas com a modalidade educacional do Campo. Dessa forma, objetiva-se, além de contribuir para esse quadro, utilizar o máximo de estudos realizados a respeito dessas temáticas, a fim de valorizar e dar visibilidade ao assunto.

A pesquisa visa também estabelecer uma interface com a questão da formação continuada em Música para professores das Escolas do Campo sendo que, para isso, trará reflexões acerca de caminhos alternativos para contornar, dentre outros problemas, o entrave relacionado à falta de profissionais

capacitados na área de Música. A partir de iniciativas como o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR), programa resultante de uma série de políticas públicas que tem por objetivo oferecer segunda licenciatura a professores ativos da rede pública que atuam em áreas diferentes de sua formação, o projeto buscará levantar modelos que possam contribuir para pensar esses cursos de formação continuada.

Pretende-se ainda traçar um perfil dos profissionais envolvidos com a disciplina de Arte[6] no contexto das Escolas do Campo quanto a sua formação acadêmica e sua aproximação com a realidade do campo, bem como levantar um perfil dos alunos dessas escolas quanto a seus pontos de vista com relação ao conteúdo Música, seus gostos e as possíveis aspirações com relação a esse conteúdo dentro da disciplina de Arte.

Partindo da ideia de que esta etapa do projeto é um planejamento inicial da pesquisa, até o presente momento, o caminho metodológico adotado para realização desta pesquisa incluirá, além da pesquisa bibliográfica, pesquisa de campo, entrevistas e questionários.

Para a pesquisa de campo haverá, em um primeiro momento, um período de imersão em escolas do campo da Região Sudoeste do Paraná. A partir de então, pretende-se visitar cada uma dessas escolas com o intuito de conhecer seus Projetos Político-Pedagógicos (PPP) e suas realidades, mais especificamente no que diz respeito à disciplina de Arte e as práticas relacionadas ao conteúdo Música. Após essa aproximação inicial e considerando essas realidades, haverá a elaboração de um roteiro de entrevistas e questionários (pesquisa *survey*)[7] seguida da aplicação dos mesmos. Por meio dessas entrevistas e questionários, pretende-se ouvir a comunidade escolar – pais, alunos, funcionários e professores – a fim de coletar as peculiaridades desses contextos e dos seus sujeitos educacionais, seus apontamentos quanto à relevância da Música em suas escolas; suas aspirações para com o ensino-aprendizagem dessa linguagem artística, bem como as dificuldades quanto a sua efetiva incorporação enquanto conteúdo obrigatório dentro de uma disciplina plural como a de Arte; dentre outros pontos considerados substanciais para a pesquisa.

Elementos Teóricos que sustentam a investigação a ser realizada

A respeito da obrigatoriedade do conteúdo Música na educação básica das escolas públicas brasileiras, é importante destacar que, a despeito da legislação, há ainda um longo caminho até vir a se tornar uma realidade concreta. Os entraves para uma efetiva e significativa incorporação desse conteúdo nas escolas se dão devido a uma série de fatores que vão desde a falta de profissionais

[6] Cabe ressaltar que este é o profissional responsável por essa disciplina que abarca, dentre outras linguagens, a Música.
[7] *Surveys* são pesquisas semelhantes a censos, sendo que a diferença entre os dois reside na abrangência da população, que em pesquisas de *survey* se concentram em uma amostra da população. (BABBIE, 1999, p. 78).

formados na área para a demanda em âmbito nacional, até questões relativas à pluralidade da disciplina Arte que engloba 4 (quatro) linguagens artísticas (Artes Visuais, Música, Teatro e Dança) e a dificuldade do profissional responsável por essa disciplina em desenvolver um trabalho consistente para cada uma dessas linguagens, uma vez que o próprio currículo de sua formação inicial não abarca essa pluralidade de conhecimentos. Soma-se a esses desafios o que Gatti (2011) apresenta como um problema relacionado aos currículos dos cursos de licenciatura que, de modo geral, forma num profissional que "[...] é um pingente pendurado em duas canoas, com identidade problemática: especialista em área específica ou professor?".

A efetiva incorporação da Música enquanto conteúdo obrigatório nas escolas públicas brasileiras e, no caso específico desse projeto, pensá-la no contexto das Escolas do Campo merece atenção não apenas pela sua importância na formação humana, mas também por estar posta como um direito dos alunos dessas escolas.

É importante destacar que a reflexão e busca por caminhos para essa relação entre Música e Escolas do Campo se justifica porque apenas dessa forma é possível promover um ensino-aprendizagem que tenha potencial de contemplar efetivamente as contribuições que a Música pode ter para a formação dos alunos dessas escolas, fortalecendo não apenas a área da Educação Musical com a permanência da Música enquanto conteúdo curricular, mas também a Educação no Campo que, no contexto atual, passa pelos mais diversos enfrentamentos, em especial o fechamento de escolas. É sobre pensar a Música enquanto elemento importante na construção dos sujeitos e de identidades coletivas, enquanto ferramenta pedagógica capaz de tornar esse ambiente mais atrativo, enquanto ferramenta de transformação social aliada aos ideais da educação popular e das escolas do campo.

Além dos referenciais teóricos supracitados e das legislações que serão necessárias para iniciar as reflexões acerca do objeto de pesquisa – a obrigatoriedade do conteúdo Música nas escolas públicas brasileiras, mais especificamente nas escolas do campo - um dos livros fundamentais para a realização desta pesquisa será o *De tramas e fios: Um Ensaio sobre Música e Educação*, de Marisa Trench de Oliveira Fonterrada, no qual a autora apresenta uma retrospectiva da Música, desde a Antiguidade Clássica até os dias atuais, e o movimento com relação a como ela – a Música - era concebida pela sociedade em cada período da história. A partir da apresentação das origens da Educação Musical, a autora aproxima-nos da compreensão dos problemas enfrentados por educadores atualmente.

Para abordar a formação de professores e a formação continuada, o título Bernadete A Gatti: Educadora e Pesquisadora será um referencial teórico importante para embasar as questões relativas aos cursos de licenciatura, seus currículos e desafios no que tange a questão da bifurcação formação específica e a formação voltada para as ciências da educação. Acredita-se que percorrer esse caminho

seja algo necessário para se chegar em uma das problemáticas específicas da pesquisa que é a polivalência do profissional responsável pela disciplina de Arte.

Boaventura de Sousa Santos será outro referencial teórico relevante para o projeto, com suas ideias acerca das Epistemologias do Sul e a necessidade de pensar e dar visibilidade aos conhecimentos, espaços e povos negados. Além disso, suas ideias acerca de as Epistemologias do Sul apontarem e apelarem, segundo o próprio autor, para um conhecimento nascido na e da luta (SANTOS, 2019).

No que diz respeito à relação Música e Educação do Campo, pretende-se utilizar como base o máximo de estudos realizados a respeito dessas temáticas, a fim de ampliar a discussão acerca do assunto. Até o momento da elaboração deste projeto, Sérgio da Silva Pereira com seu *MÚSICA AO CAMPO: Uma proposta de educação musical no campo* foi um dos estudos que norteou a elaboração do presente projeto. Além desse referencial, o livro *Educação do Campo, Artes e Formação Docente* organizado por Cícero da Silva, Cássia Ferreira Miranda, Helena Quirino Porto Aires e Ubiratan Francisco de Oliveira constitui uma fonte significativa para fundamentar diversos pontos da pesquisa, já que abrange de forma específica a relação Música e Educação do Campo e outros aspectos misteres para o projeto de pesquisa aqui posto.

E para falar de Educação do Campo...

Pensar os caminhos da Educação, da Educação Rural ou da Educação do Campo significa considerar que nem tudo aconteceu em um processo linear e crescente. Significa, de acordo com Calazans (1993), considerar que o processo de formação social e política do país refletiram na origem e na forma de organização das escolas. "[...] País de colonização, de trabalho fundado na escravidão e no latifúndio, por largo tempo colônia, império, república. As origens filiam-se, por sua vez, às ideias da educação da época trazidas da Europa, de onde procediam os colonizadores [...]". (CALAZANS, 1993, p. 17). Desta forma, percorrer os caminhos para compreender os movimentos da Educação até chegar à modalidade da Educação do Campo, portanto, significa levar em conta questões econômicas, políticas e sociais.

De acordo com Caldart (2012), a Educação do Campo é fruto de lutas que passam pelo Movimento dos Sem Terra e outros movimentos sociais camponeses. Essas lutas têm como norte – lembrando que o norte dessa pesquisa é o "sul", uma vez que a pesquisa se propõe a tratar da relação entre duas temáticas de invisibilidade e resistência - alcançar uma política de educação a partir dos interesses das comunidades camponesas, alcançando questões como o trabalho, a cultura, o conhecimento, as lutas sociais dos camponeses e os conflitos relacionados à diferença de projetos de campo. No caso destes projetos, tem-se os que se enquadram na lógica de um modelo de agricultura

que está articulado com o projeto de país e de sociedade vigentes, e que, portanto, refletem nas políticas públicas, na educação e na formação humana, o que incide fortemente na Educação do Campo.

Segundo Munarim (2008) é possível dizer que há um movimento nascente no país, o Movimento da Educação do Campo, que traz o político e o pedagógico entre seus conteúdos e que tem como envolvidos, nessa construção, sujeitos coletivos ligados ao campo, suas organizações e Movimentos Sociais Populares do Campo (MSPdoC), além de instituições públicas como universidades.

Da necessidade humana de organizar e dar nome às coisas, uma vez que sua relação com o mundo passa pela palavra, é válido destacar, de acordo com Caldart (2012), que o conceito de Educação do Campo é algo ainda em construção. Considerando o conflito de nomenclatura entre "rural" e "do campo", as diferenças entre forma e conteúdo, bem como com relação às práticas educacionais de cada uma, é fundamental atentar para a importância da existência e adequada utilização do conceito "Educação do Campo".

Considerações finais

A Música na escola pública, lembrando que a presente pesquisa está voltada para a modalidade da Educação do Campo, constitui um conteúdo - uma vez que não há o componente curricular Música, mas o sim o componente curricular Arte que abarca, dentre as 4 (quatro) linguagens artísticas, a Música – com perspectiva ontológica. Assim como é possível observar com relação a disciplinas como a Filosofia e a Sociologia, a Arte/Música ainda não é valorizada dentro de um currículo mais comprometido com a leitura, a escrita e com as ciências (exatas, biológicas, da natureza etc.).

Devido a essa perspectiva ontológica e ao fato de as disciplinas supracitadas promoverem reflexão e investigação acerca da sociedade na qual estamos inseridos, podem representar um despertar de consciência para o qual o projeto de país vigente não apenas não está interessado, como o entende como ameaça. Mais do que isso, saindo do particular para o geral, em um mundo no qual as ciências exatas e biológicas - para citar alguns exemplos - são as áreas consideradas relevantes, de prestígio e respeito – vide a divulgação dos aprovados nos cursinhos de pré-vestibular que víamos até há pouco tempo, além das áreas com maior fomento na pesquisa científica etc. -, os desafios para a permanência e consolidação de conteúdos como a Música são muitos e precisam ser reafirmados constantemente.

As questões atinentes à metodologia do objeto de pesquisa supramencionado ainda não foram definidas, entre outras razões, em função da pandemia decorrente do Coronavírus que, até este momento, não permitiu o contato inicial com a realidade a ser pesquisada, ou seja, com as Escolas do Campo. Há um momento de imersão e pesquisa exploratória pensado para o mês de setembro de 2021,

quando, em uma das escolas participantes, há previsto o período das Trilhas Escola-Família, um instrumento que tem como objetivo promover o vínculo entre a escola, os alunos e seus familiares. Por meio desse contato inaugural com as Escolas do Campo e sua comunidade formada de alunos, pais, professores e demais profissionais, será possível uma aproximação e melhor compreensão não apenas do próprio objeto de pesquisa, mas também o entendimento acerca de qual será o recorte possível para a pesquisa, além do caminho metodológico apropriado para alcançar os objetivos traçados inicialmente.

Espera-se contribuir então, dentre outras coisas, para a discussão de o quanto a Lei 11.769/2008 – que trata da obrigatoriedade do conteúdo Música dentro da disciplina de Arte nas escolas públicas brasileiras, atualmente revogada e substituída pela Lei 13.278/2016 que prevê a obrigatoriedade das 4 (quatro) linguagens artísticas: a Música, as Artes Visuais, a Dança e o Teatro – foi discutida com relação à modalidade da Educação do Campo que, historicamente, tem uma série de suas particularidades negadas; se o conteúdo Música está sendo trabalhado com os alunos das Escolas Estaduais do Campo da região Sudoeste do Paraná; se sim, está-se levando em conta a realidade do Campo? Se não, como pensar a Música nesse contexto de modo a alcançar um ensino-aprendizagem significativo para esses alunos, sem deixar de lado os aspectos curriculares da Música em cada ano escolar.

Além disso, há uma preocupação em compreender de que forma fazer valer o que está posto na Lei 11.769/2008 na realidade da Educação do Campo mas, mais do que isso, de que forma pensar em uma efetiva e significativa democratização do conteúdo Música no contexto da Educação do Campo que leve em consideração não apenas as particularidades dos alunos e das Escolas do Campo, como também as condições e a formação do professor responsável pela disciplina de Arte, diante da necessidade de cumprir com o trabalho/ensino-aprendizagem de uma disciplina que precisa contemplar 4 (quatro) linguagens da Arte, dentre elas a Música. Deste modo e mais do que isso, espera-se com esta pesquisa contribuir e fomentar para a discussão acerca da Música nas Escolas Públicas do Campo.

Referências

BABBIE, E. **Métodos de Pesquisas de Survey**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1999.

BRASIL. **Lei n°11.769**, de 18 de agosto de 2008. Brasília: Ministério da Educação, 2008.

BOGO, A. **Lições de luta pela terra**. Salvador: Memorial das Letras, 1999.

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

FONTERRADA, M. T. O. **De tramas e fios: um ensaio sobre música e educação**. 2. Ed. São Paulo: Editora UNESP, Rio de Janeiro: Funarte, 2008.

GATTI, B.; GARCIA, W. **Bernadete A Gatti: Educadora e Pesquisadora**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.

KOLLING, Edgar Jorge; CERIOLI, Paulo Ricardo; CALDART, Roseli Salete. (orgs.). **Educação do campo**: identidade e políticas públicas, Brasília, DF: articulação nacional Por uma Educação Básica do Campo, 2002.

MARQUES, Mario Osorio. **Escrever é preciso**: o princípio da pesquisa / Mario Osorio Marques. 5. ed. rev. Ijuí: Ed. Unijuí, 2006.

MUNARIM, Antônio. **Trajetória do movimento nacional de educação do campo no Brasil**. Revista do Centro de Educação. Edição: 2008 Vol. 33 No. 01. Disponível em: https://periodicos.ufsm.br/reveducacao/article/view/19/0. Acesso em: 30 ago. 2021.

OLIVEIRA, W. S.; BORGES, E. H. N. O ensino de música e o desafio da democratização no "chão da escola". **Revista online de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v.21, n.3, p. 1448-1463, set./dez. 2017.

PEREIRA, S. S. MÚSICA AO CAMPO: Uma proposta de educação musical no campo. **Revista NUPEART**, v.15, p. Nupeart-148, 2016.

QUEIROZ, L. R. S. Música na escola: aspectos históricos da legislação nacional e perspectivas atuais a partir da Lei 11.769/2008. **ABEM**, Londrina, v. 20, n. 29, p. 23-38, 2008.

SANTOS, B. S. CLACSO. Seminários Virtuais. Curso Internacional – **Justiça entre o conhecimento: as Epistemologias do Sul e o conhecimento nascido nas lutas**, 2019.

SILVA, C. et al. **Educação do campo, artes e formação docente**. Palmas/TO: EDUFT, 2016.

UM OLHAR HISTÓRICO SOBRE A EDUCAÇÃO RURAL NO BRASIL DE 1889 A 1985: TRAÇOS GERAIS

Silvia Christina Copatti Bussolaro[1]
Carlos Antônio Bonamigo[2]

Eixo Temático: Educação Popular, Educação do Campo e Movimentos Sociais.

Resumo: O presente artigo tem por objetivo compreender o processo de formação da educação rural no Brasil a partir de um estudo geral em diferentes bibliografias que abordam o tema da educação camponesa com um olhar para os acontecimentos políticos, sociais, econômicos e educacionais do período pós Proclamação da República até o final da ditadura militar. O estudo busca apontar como a educação rural veio sendo moldada no Brasil e quais foram os elementos fundantes desta categoria de educação, assim como as dificuldades, incertezas, angústias da luta dos sujeitos do campo a fim de alcançarem seus objetivos. Buscamos encontrar também elementos constitutivos do processo de formação de professores que atuavam nas escolas rurais. Trata-se de um estudo inicial que pode ser aprofundado em futuras pesquisas relacionadas a temática do campo.

Palavras-chave: Educação; Educação Rural; Educação do Campo; Formação de Professores; Movimentos Sociais;

Introdução

A partir desta breve trajetória da educação rural no Brasil – 1989-1985 -, buscamos apresentar alguns acontecimentos que favoreceram ou não para a constituição de uma educação a partir "[...] *dos* e não *para* os sujeitos do campo. Feita sim com políticas públicas, mas construídas com os próprios sujeitos dos direitos que as exigem". (CALDART, 2011, p.151).

Com este texto objetiva-se entender como se deu o processo de formação e efetivação da educação rural historicamente existente para, posteriormente, como o prosseguimento dos estudos e pesquisas, analisar a construção e efetivação ou não da Educação do Campo existente atualmente. O estudo do período de 1889 a 1985, torna-se necessário, já que nesses anos da República brasileira, não se teve uma educação do campo aos moldes concebidos atualmente, mas uma determinada educação com alguns traços que percorreram esse longo período da história da educação brasileira.

A partir de uma pesquisa bibliográfica, buscamos analisar a educação rural, identificando também, para além da construção dessa educação em geral, como se deu o processo de formação dos

[1]Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Unioeste Campus de Francisco Beltrão. E-mail: silvia.bussolaro@unioeste.br.
[2] Doutor em Educação/UFRGS. Professor Adjunto Unioeste de Francisco Beltrão. E-mail: carlos.bonamigo@unioeste.br.

professores do campo de forma particular. Para isso dividimos este trabalho em dois momentos: o primeiro que vai desde a Proclamação da República em 1889 até 1964 e o segundo o período da ditadura militar - de 1964 até 1985.

O objetivo do estudo é trazer uma reflexão inicial sobre a educação rural em alguns de seus principais caracteres existentes historicamente para subsidiar, posteriormente, a compreensão sobre a constituição da Educação do Campo e da formação continuada de seus docentes. Em última instância, esse estudo histórico contribuirá na compreensão da educação brasileira e na necessidade de efetivação de uma educação democrática, humanizadora e transformadora para todos os sujeitos sociais, incluindo as populações camponesas de forma especial. E como horizonte orientar-se por uma concepção de educação politécnica, omnilateral, que desenvolva todas as dimensões do ser humano seja ela artística, científica, política, profissional, ética e estética, onde o trabalho seja visto como princípio educativo e ação humanizadora. (MARX; ENGELS, 2011).

1889 a 1964: a predominância do ruralismo pedagógico

A história da educação rural no Brasil, aqui entendida como aquela destinada aos diferentes sujeitos, "[...] pequenos agricultores, quilombolas, povos indígenas, pescadores, camponeses, assentados, reassentados, ribeirinhos, povos da floresta, caipiras, lavradores, roceiros, sem-terra, agregados, caboclos, meeiros, assalariados rurais e outros grupos mais", (CALDART, 2011, p.153) que vivem e trabalham na zona rural, proporcionando a estes um ensino que ultrapassa a forma escolar predominante, mas que seja articulado com o trabalho e a vida dessas populações camponesas, (RIBEIRO, 2013a) apresentou, ao longo de sua trajetória, diferentes elementos determinantes para sua formação.

Sendo o Brasil um país que por muito tempo foi colonizado, explorado e administrado por europeus, que claramente expressavam seus interesses de extração de riquezas e domínio fácil das terras e das populações que aqui viviam, cabe nos questionarmos em que momento a Educação Rural brasileira foi pensada? Como se formaram as primeiras escolas rurais? Que movimentos foram influenciadores de seu surgimento? Como se deu o processo de formação de professores que atuaram nessas escolas?

Na busca por essas respostas se faz necessário entender que o Brasil, desde o início de seu processo de colonização e, por muito tempo posteriormente, foi essencialmente agrícola, em que o meio rural e suas atividades produtivas sustentava todo o processo de colonização portuguesa e da república nascente. Porém, não se mostrou do interesse por parte dos colonizadores portugueses e dos primeiros presidentes incentivar a educação à população em geral e das populações rurais de forma

particular. A educação "[...] não se constituiu, em nenhuma época, como prioridade dos investimentos públicos; ao contrário, sempre desempenhou um papel marginal no conjunto das políticas sociais". (RIBEIRO, 2013b, p. 166).

A preocupação da população rural em garantir a sua vida, a sua existência, sua sobrevivência se sobrepôs, contraditoriamente, à necessidade de buscar uma educação escolar específica, ou seja, não se apresentava como uma necessidade básica. Sustentando-se num sistema opressor e explorador, a educação não se constituiu em preocupação dos governantes e elites agrárias. O objetivo desses, era manter essa população rural sob o seu controle, a fim de garantir a reprodução tão somente de mão de obra trabalhadora. Até a década de 1920, os professores eram, em sua maioria leigos ou religiosos formados na Europa e o método de ensino utilizado foi o Lancaster, criado na Inglaterra. Esse método baseava-se na monitoria, em que os alunos mais adiantados ensinavam aos colegas o que aprendiam com os professores, que eram escassos na época. (SILVA, 2009).

Segundo Leite (1999, p. 28) "[...] a sociedade brasileira somente despertou para a educação rural por ocasião do forte movimento migratório interno dos anos de 1910/20, quando um grande número de rurícolas deixou o campo em busca das áreas onde se iniciava um processo de industrialização mais amplo". Em 1920, a população brasileira era de 30.635. 605 (IBGE, 2000), sendo a maioria habitantes da zona rural, realidade que foi consideravelmente mudando a partir das décadas seguintes.

"Por volta de 1920, a ameaça que o aumento crescente da migração rural-urbana representou para a estabilidade social fez com que se pensasse a Educação como instrumento eficiente para enfrentar a "questão social.". (MAIA, 1982, p. 27). Percebe-se que as políticas públicas em educação, especialmente em torno da educação rural, não surgiram com propósitos emancipadores, que tenha como objetivo o aprendizado e a formação humana, o desenvolvimento cognitivo e crítico do cidadão, mas sim como um meio de resolver um problema social que começava a surgir no país e que incomodava o equilíbrio na manutenção das forças dominantes no poder.

O que confirma essa afirmação é a maneira como a educação rural foi tomando forma a partir desse momento com o surgimento do ruralismo pedagógico, já que seus defensores tinham por objetivo a permanência das pessoas no campo, pensavam que com uma educação que se aproximasse dessa realidade, proporcionando uma qualificação mínima da mão de obra camponesa, estes trabalhadores não sentiriam mais a necessidade de migrar para a cidade já que encontrariam no campo o que necessitavam. (MENNUCCI, 1946 apud RAMAL, 2011).

O ruralismo pedagógico surge então como uma solução para que a população do campo permanecesse no campo, apresentando este espaço como um lugar bom, bonito, ideal para se viver. Nesta década de 1920, a oligarquia rural pretendia manter a população no campo a fim de garantir seus

interesses e a ideia era compartilhada pelo setor industrial, já que havia ocorrido um "inchaço" nas cidades, o que impossibilitava a absorção dessa mão de obra disponível. (MAIA, 1982).

Uma preocupação dos ruralistas era quanto ao currículo oficial da época. Segundo eles, era muito ligado às questões da cidade e, consequentemente, não atendia às necessidades dos alunos do campo. Para os ruralistas, o currículo deveria englobar conteúdos que possibilitassem estudar a vida cotidiana no campo, o trabalho na terra, a plantação, a pecuária, assuntos que fossem capazes de melhorar a sua ação e produção. (RAMAL, 2011). Porém, cabe ressaltar que até o momento, não havia uma formação de professores específica para as escolas rurais, o que se mostrava necessária nessa nova realidade. Apesar disso, não houve nenhuma política educacional significativa para suprir essa necessidade.

Mais uma vez se confirma a tese de que a educação rural no Brasil estava bem longe de ser um ensino emancipatório, transformador, crítico, uma vez que buscava apenas atender os interesses de um grupo que pensava essa educação com o objetivo primeiro de manter o homem no campo e evitar o êxodo rural. Não se apresentava um ensino baseado em conhecimentos científicos, mas sim em como trabalhar a terra e cuidar dos animais, aprofundando ainda mais a divisão entre campo e cidade. A tarefa do professor rural "[...] seria a de demonstrar as "excelências" da vida no campo [...]" (MAIA, 1982, p. 28).

As formações de professores específicas para o campo, começaram a serem desenvolvidas, inicialmente, a partir da criação dos cursos normais rurais em 1935. A partir de uma reestruturação da Escola Normal (existente desde 1835), surgiram dois modelos: "o curso normal destinado a capital com duração de 5 anos e o curso normal rural destinado a formar professores para o trabalho no interior do Estado com duração de 3 anos. A primeira Escola Normal Rural foi criada em Pernambuco em 1933 [...]". (SILVA, 2008, p. 17)

Além da formação nas Escolas Normais, surgiram as missões rurais que por um curto período, atuavam nas comunidades, com o apoio de entidades como igrejas, associações, escolas, buscando formar líderes e professores/as atuantes a fim de melhorar a qualidade de vida dessas populações. (SILVA, 2008).

Outros fatores, além do processo de industrialização, foram ocorrendo nas décadas de 1920 e 1930 no Brasil e no mundo e foram importantes para a formação da educação rural no Brasil. Podemos destacar a Revolução Russa de 1917 e, por influência dela, a criação do PCB (Partido Comunista Brasileiro) em 1922, trazendo para o país as ideias socialistas e comunistas e a luta dos operários contra a exploração burguesa. A Semana da Arte Moderna em 1922, que trouxe uma nova concepção da arte, enfatizando a liberdade de expressão e o combate ao conservadorismo presente na sociedade brasileira também foi um importante evento desse período histórico que incluiu novos elementos na cultura e na

visão política sobre o Brasil nessa década. Além disso, ocorreram, na década de 1920, a I Conferência Nacional de Educação, o I Congresso Nacional de Ensino Regional e o Movimento da Escola Nova, que apresentaram um debate sobre a escola pública, laica e progressista. "Em 1930 foi criado o Ministério da Educação e Saúde, e em 1934, a educação passaria a ser um direito de todos. Nos anos de 1930 e 40 assiste-se a expansão da rede escolar". (BEM; LIMA, 2015, p. 62; ROMANELLI, 2001).

Mesmo com todos esses acontecimentos, a educação rural manteve-se inalterada, baseada ainda no mesmo modelo do chamado "ruralismo pedagógico". A partir de 1942, durante o período do Estado Novo de Vargas, no VIII Congresso Brasileiro de Educação, a educação rural foi reforçada, porém, durante o Congresso, prevaleceu a ideia de uma nova oligarquia, a burguesia, que era tão conservadora quanto a anterior. (LEITE, 1999).

Nos anos de 1945, o governo decidiu intervir com apoio financeiro aos Estados, criando o Fundo Nacional do Ensino Primário. Ocorreu uma ampliação da rede escolar no país, porém, no meio rural, a situação da educação ainda sofria com diversos problemas como: evasão e repetência, pouca qualificação dos professores, instalações precárias, falta de material, entre outras. (MAIA, 1982). A partir da Lei do Ensino Primário, a formação dos professores passou a ter maior importância e além dela, a remuneração e a carreira do professorado. (SILVA, 2008).

A partir de 1945, com o cenário dos pós Segunda Guerra Mundial, a educação rural brasileira passou por algumas mudanças. Os Estados Unidos começaram a influenciar países da América Latina, inclusive o Brasil. Em acordo a essa política, foi criado a CBAR (Comissão Brasileiro-Americana de Educação das Populações Rurais), em que buscava a fundação de projetos educacionais para a zona rural, como por exemplo, a criação de centros de treinamento para professores, Semanas Ruralistas, Clubes Agrícolas e Conselhos Comunitários Rurais. Tudo isso com a finalidade de transformar essa educação como um meio para a segurança da nação frente à bipolaridade existente. (LEITE, 1999).

Nesse contexto "[...] as ideias modernizadoras da ideologia do progresso disseminavam na zona rural por meio da introdução de novas práticas agrícolas, antecipando o processo de mecanização da agricultura brasileira, que seria intensificado nas décadas de 1960 e 1970". (BEM; LIMA, 2015, p. 58).

Em 1948, foi criada a ACAR (Associação de Crédito e Assistência Rural), em Minas Gerais, que mais tarde se tornaria a EMATER (Empresa de Assistência Técnica e Extensão Rural), contando também com o apoio de associações norte americanas. (LEITE, 1999). Em 1956, surgiu a ABCAR (Associação Brasileira de Crédito e Assistência Rural) que passava a centralizar os programas de extensionismo rural. (CALAZANS, 1993). "O objetivo imediato da Extensão Rural foi o combate à carência, à subnutrição e às doenças, bem como à ignorância e a outros fatores negativos dos grupos empobrecidos no Brasil, principalmente aqueles que integravam a sociedade rural [...]" (LEITE, 1999, p. 33-34).

Na área da educação, em 1951, foi criada pelo presidente Getúlio Vargas a Campanha Nacional de Educação Rural – CNER, que "[...] pretendia, não só atuar na educação rural, mas também impor outras medidas tais como instalar escolas, promover a formação de docentes e de cursos de extensão nas comunidades rurais para que as famílias permanecessem no campo". (FERREIRA; SOUZA, 2018, p. 70).

A criação de todas essas associações serviu para manter a educação e a população rural controlada por grupos internacionais que apresentavam propostas de ensino, projetos e caminhos a serem seguidos de forma a moldar o rurícola brasileiro a fim de atender interesses que nem sempre vinham ao encontro com o pensamento da população do campo. De acordo com Calazans (1993, p. 27), esses programas tinham "[...] "pacotes" que chegavam prontos e acabados, moldados por uma realidade diversa. Parece não se questionar a inadaptabilidade de seus métodos e conteúdos à realidade brasileira [...]".

Leite (1999) avalia a década de 1950 como um período em que a educação foi direcionada aos interesses capitalistas, uma vez que negou a cultura, o local de moradia, o trabalho e os valores sociais das populações camponesas. O que prevaleceu foi uma "dependência e subordinação" que já acontecia desde a época colonial.

Em 1961, teve a criação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Lei 4.024/61 em que deixa a educação rural a cargo dos municípios.

> [...] omitiu-se quanto à escola no campo, uma vez que a maioria das prefeituras municipais do interior é desprovida de recursos humanos e, principalmente, financeiros. Desta feita, com uma política educacional nem centralizada nem descentralizada, o sistema formal de educação rural sem condições de autossustentação - pedagógico, administrativa e financeira – entrou num processo de deterioração, submetendo-se aos interesses urbanos. (LEITE, 1999, p.39).

Isso mostra o quanto a educação rural ficou abandonada pelas políticas públicas. A LDB 4.024/61 não proporciona um ensino universal, mas sim uma educação condicionada aos recursos municipais, que na maioria das vezes eram escassos. Quanto à formação de professores da modalidade a qual pesquisamos, só encontramos no Art. 57 em que consta: "A formação de professores, orientadores e supervisores para as escolas rurais primárias poderá ser feita em estabelecimentos que lhes prescrevem a integração no meio". (BRASIL, 1961). Isso demonstra, como já vimos, que eram escassos ou inexistentes os referidos estabelecimentos, o que dificultava uma formação de qualidade.

As circunstâncias históricas em torno da educação rural até o final dos anos 1950, permaneceram, de forma geral, sem grandes alterações em suas características essenciais. Entretanto, a partir dos anos de 1960, surge algo novo em torno da educação dos povos do campo. Entram em cena, nesse período, alguns movimentos populares como os Centros Populares de Cultura (CPC) e,

posteriormente, o Movimento Educacional de Base (MEB), que, ligados aos grupos de esquerda, sustentavam-se ideologicamente no trabalho das ligas camponesas, nos sindicatos de trabalhadores rurais e grupos que lutavam pelos direitos desses trabalhadores, como alguns bispos da Igreja Católica por exemplo. Todas as ações sociais feitas por eles, colaboraram para o surgimento de grupos de alfabetização de adultos e de educação popular. (LEITE, 1999).

Assim, desde a Proclamação da República até 1964, o que marcou a história da educação rural no Brasil, foi um grande abandono por parte dos governos e das políticas públicas. As poucas iniciativas que aconteceram, surgiram de movimentos pontuais, buscando resolver um problema emergencial, como no caso do ruralismo pedagógico que tinha a intenção de manter a população no campo, ou então nos programas de influência norte americana que ocorreram com o objetivo de afastar o avanço comunista na América Latina, já que se vivia no período chamado de "Guerra Fria".

É notável que esse abandono de políticas educacionais consequentes atendeu aos interesses de grupos específicos dominantes tanto na cidade-indústria quanto no campo-latifundiários. Por isso, não houve preocupação ou ação com o desenvolvimento educacional do cidadão do campo e sim com necessidades específicas de uma elite burguesa emergente no país e a garantia de manutenção de seu poder. As propostas educacionais rurais apresentadas não se preocuparam em levar para o campo os conteúdos científicos, mas sim questões específicas pensadas com o intuito de manter o camponês ocupado e controlado por grupos dominantes. Esse objetivo se mostrou também nas formações de professores, que desde as escolas normais já tinham um período de tempo menor (3 anos) em relação às formações para as capitais (5 anos) e em sua maioria eram com temáticas voltadas para a vida cotidiana e não conteúdos escolares.

1964 a 1985: a autoridade governamental e a luta por direitos sociais

Em primeiro de abril de 1964, o Brasil foi tomado pelo golpe militar. Implantou-se no país uma ditadura de mais de 20 anos. Momento histórico singular, caracterizado por uma extrema violência e autoritarismo por parte dos governantes: fim da democracia, do direito de expressão, além de uma intensa repressão a qualquer demonstração contrária à ordem vigente. A Ditatura Militar priorizou uma concepção de desenvolvimento econômico, atrelado ao capital internacional, justificando o afastamento do país do perigo comunista, supostamente imposto pelo governo de João Goulart. Os presidentes militares voltaram suas ações para a sustentação e implementação de um modelo econômico e político alinhados aos interesses do capital tanto na esfera nacional quanto internacional. Inúmeras justificativas foram criadas para o golpe e sua permanência, nenhuma, entretanto, capaz de sustentar-se racionalmente. No que se refere à educação, foi concebida como "[...] um indicador do

subdesenvolvimento em que se encontrava o país, uma meta a ser alcançada mediante um projeto escolar autônomo, técnico e pedagogicamente estruturado". (LEITE, 1999, p. 42-43).

Com forte incentivo ao desenvolvimento capitalista, o campo brasileiro passou por um processo de estímulo tecnológico a fim de aumentar os níveis de produtividade e de acumulação. Foram criadas condições para que o latifúndio se expandisse ainda mais por meio de doações de terras públicas e outros incentivos por parte do governo, sobretudo em relação aos créditos agrícolas. A situação do campesinato no Brasil nesse período complicou-se de forma exponencial, impossibilitado de competir com os grandes produtores proprietários de terras que se aproveitando dos pacotes de financiamentos do Banco do Brasil, conseguiam recursos fáceis para maiores investimentos em maquinários e tecnologia agrícola, (MEDEIROS, 2013), alastraram-se os processos de expropriação dos camponeses e pequenos agricultores, concentração de terra e de renda.

Uma das graves consequências desse processo foi a grande diminuição da população rural, que pode ser constatada pela tabela abaixo em que demonstra a população urbana e rural do Brasil desde os anos 1960 até 1980, nas cinco regiões do país:

Tabela 1: População nos Censos Demográficos, segundo as Grandes Regiões do Brasil – 1960/1980

Região	Grandes Regiões e Unidades da Federação	1960[1] Urbana	1960[1] Rural	1970[1] Urbana	1970[1] Rural	1980[1] Urbana	1980[1] Rural
	BRASIL	32.004.817	38.987.526	52.904.744	41.603.839	82.013.375	39.137.198
N	Região Norte	1.041.213	1.888.792	1.784.223	2.404.090	3.398.897	3.368.352
NE	Região Nordeste	7.680.681	14.748.192	11.980.937	16.694.173	17.959.640	17.459.516
SE	Região Sudeste	17.818.649	13.244.329	29.347.170	10.984.799	43.550.664	9.029.863
S	Região Sul	4.469.103	7.423.004	7.434.196	9.249.355	12.153.971	7.226.155
CO	Região Centro-Oeste	995.171	1.683.209	2.358.218	2.271.422	4.950.203	2.053.312

Fonte: IBGE, Censo Demográfico 1960, 1970, 1980. (1) População recenseada. (2) População residente. Disponível em: https://censo2010.ibge.gov.br/sinopse/index.php?dados=8 Acesso em: 21 jul. 2021.

Além destes dados acima, outra tabela que ajuda na compreensão da redução da população do campo, é a que apresenta apenas a quantidade populacional do campo e sua porcentagem em relação à população total do país, nos períodos aqui estudados.

Tabela 2: População rural do Brasil nos anos de 1950/60/70/80

Brasil — População Rural

	Total da População	Participação da População Rural no Total da População (%)	Taxa de Crescimento (%)
1950	38.291.775	63,8	0,12
1960	38.767.423	54,6	0,57
1970	41.054.053	44,1	-0,64
1980	38.509.893	32,4	-0,81

Fonte: IBGE censos demográficos apud CAMARANO; ABRAMOVAY, 1999, p.3

A partir dos dados coletados dos Censos Demográficos do referido período, pode-se constatar uma grande diminuição da população rural brasileira, iniciada na década de 1960 e que se mostra constante nas décadas seguintes. No que se refere às regiões, a que mais apresentou essa diminuição foi a Região Sudeste. Percebe-se a partir da tabela 1 que essa diminuição não foi resultado apenas do êxodo rural (ou melhor, do processo de expropriação camponesa), mas de uma concentração populacional maior nas cidades e a permanência dessas pessoas no meio urbano, o que levou ao aumento populacional bastante significativo. “Nos períodos, 1950–1960, 1960– 1970 e 1970–1980, o êxodo rural se acelerou, chegando, no período 1970–1980, a transferir, para o meio urbano, o equivalente a 30,0% da população rural existente em 1970, ano em que migraram 12,5 milhões de pessoas”. (ALVES; SOUZA; MARRA, 2011, p. 81). “O decréscimo populacional da população rural a partir do final da década de 1970 culminaria na política educacional de erradicação das escolas rurais”. (BEM; LIMA, 2015, p. 63).

Outro dado que é importante analisar é sobre a taxa de analfabetismo e a evolução populacional do Brasil nos anos de 1960, 1970 e 1980, a fim de melhor compreender essa necessidade de uma escola específica para as populações rurais.

Tabela 3: Taxa de analfabetismo e evolução populacional no Brasil (1960-1980)

Censo	População Rural	% de analfabetos na Zona Rural	População Urbana	% de analfabetos na Zona Urbana
1960	38.987.527	66,08	32.004.817	33,14
1970	41.603.839	49,03	52.904.744	34,10
1980	38.566.297	52,60	82.013.375	22,30

Fonte: IBGE. Censos demográficos de 1960, 1970, 1980 (BEM; LIMA, 2015, p. 63).

Considerando os dados expostos, vê-se que a taxa de analfabetismo no Brasil, nos três períodos analisados, sempre foi maior na zona rural, o que confirma a necessidade de uma escola que esteja vinculada aos interesses das populações que a compõe, e, que o ensino se torne atrativo e desperte no educando a vontade de estar naquele lugar. “Os altos índices de analfabetismo na zona rural em 1960, demonstra claramente a falta de investimento público para proporcionar a oferta de escolaridade à população, em um país que era predominantemente rural”. (BEM, LIMA, 2015, p. 63). A partir da década de 1980, vê-se o crescimento expressivo da população urbana e ao mesmo tempo uma taxa de analfabetismo neste meio de 22% enquanto no meio rural a população é menor e a taxa de analfabetismo significativamente maior (52%) o que demostra que as políticas públicas atraiam as pessoas para as cidades uma vez que o acesso à educação e as condições de permanência nas escolas eram mais facilitados, podendo ser constatado através da LDB aprovada em 1971, que necessita ser compreendida,

> [...] na medida em que, por conta de questões econômicas, acentuaram-se as peculiaridades regionais, por outro lado, abre-se espaço para a Educação Rural, sem, contudo, incorporar as exigências que uma política educacional para os trabalhadores do campo exigiria naquele contexto. Coloca-se em prática a descentralização do ensino em que, gradativamente passa a responsabilidade aos municípios, com o apoio de Programas Federais, dentre eles, o Programa Nacional de Ações Socioeducativas e Culturais para as Populações Carentes Urbanas (Prodasec) e o programa Nacional de Ações Socioeducativas e Culturais para o Meio Rural (Pronasec). (GHEDINI, 2017, p. 138).

A partir da LDB 5.692/71 tem-se uma educação com característica tecnicista, trazendo um ensino profissionalizante e uma lei que se apresentou bastante flexível. O que, a partir dessa flexibilidade proposta pela lei, permitiu que onde não houvesse a possibilidade de ter escolas que

ofertassem o ensino de oito anos, poderia ser ofertado períodos menores, bem como uma formação geral em um período menor para quem não tivesse condições de chegar ao final dos oito anos de estudo, provocando assim um "[...] aligeiramento do ensino destinado às camadas populares". (SAVIANI, 2003, p. 54).

Com o avanço da concentração fundiária e a expulsão cada vez maior dos camponeses das terras que ocupavam e um governo que concentrava o poder de forma ditatorial, proibindo e punindo de forma severa qualquer manifestação de luta por reforma agrária no país, o apoio dos movimentos populares se fez cada vez mais necessário e urgente. Monteiro e Londres (2017) afirmam que neste período foi nas igrejas católicas e protestantes que surgiram alguns ambientes de reflexão sobre a condição vivida e a busca de maneiras de enfrentar as situações em que se encontravam os habitantes do campo.

Cabe ressaltar que uma das ações que colaborou muito para a educação das classes populares nesse período analisado, foi a proposta da Pedagogia Libertadora de Paulo Freire, que, conquistou "[...] inúmeros adeptos e rapidamente se espalhou pelo país, não só como forma de resistência e/ou contestação ao processo escolar tradicional - defasado e sem vitalidade para as classes subalternas – mas também como nova metodologia de alfabetização de adultos". (LEITE, 1999, p. 44)

A partir do método de Paulo Freire, muitas comunidades rurais, como apoio de alguns grupos progressistas, pessoas que defendiam ideias socializantes, e alguns partidos políticos, realizaram uma educação voltada para a conscientização do cidadão e busca por uma libertação em relação ao controle das classes dominantes. (LEITE, 1999). Nesse sentido, buscava-se ensinar além do simples aprender a ler e escrever, mas a possibilidade de analisar, de refletir, questionar, fazer uma leitura crítica do mundo.

Nas palavras de Freire:

> Os homens, [...] ao terem consciência de sua atividade e do mundo em que estão, ao atuarem em função de finalidades que propõem e se propõem, ao terem o ponto de decisão de sua busca em si e em suas relações com o mundo, e com os outros, ao impregnarem o mundo de sua presença criadora através da transformação que realizam nele, na medida em que dele podem separar-se e, separando-se, podem com ele ficar, os homens, ao contrário do animal, não somente vivem, mas existem, e sua existência é histórica. (FREIRE, 1987, p. 89).

A população rural encontrou na Pedagogia Libertadora uma oportunidade de educação emancipatória, transformadora, em que se tinha a possibilidade de aprender, trazendo para o ensino uma amplitude de conhecimentos que ajudassem os indivíduos a tornarem-se cidadãos, pertencentes a um mundo em constante transformação.

Outras iniciativas particulares também foram importantes para o desenvolvimento de uma educação rural que atendesse, ao menos parcial e minimamente, às necessidades daqueles que viviam no campo. Pode-se destacar o surgimento de associações e cooperativas, que a partir dos anos de 1980 reuniam profissionais de várias áreas, como das ciências agrárias, ambientalistas, e agricultores familiares que buscavam usar em seu dia a dia, em seu trabalho, uma agricultura mais alternativa. (MONTEIRO; LONDRES, 2017).

Nesse período histórico, a luta pela educação rural não esteve desvinculada da luta pela terra. Ambas caminharam juntas neste período, somando forças a fim de manter-se diante do cenário de exploração capitalista. Isso se efetivou ainda mais em 1984, quando:

> [...] os trabalhadores rurais que protagonizavam essas lutas pela democracia da terra e da sociedade se convergem no 1° Encontro Nacional, em Cascavel, no Paraná. Ali, decidem fundar um movimento camponês nacional, o MST, com três objetivos principais: lutar pela terra, lutar pela reforma agrária e lutar por mudanças sociais no país. (MST, 2021).

A formação do MST - Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra- e de todos os outros Movimentos Sociais Populares, foi fundamental para o desenvolvimento de uma educação que atendesse, minimamente, nesse período, os povos do campo. Na medida em que surgiam, desde os grupos ligados à igreja até os provenientes de universidades, foram constituindo uma força importante na luta contra uma condição hegemônica que dominava o país. Em seu processo de construção, o MST foi percebendo que "[...] para conseguir escolas de ensino fundamental completo e de ensino médio, era preciso uma articulação maior com outras comunidades do campo, porque isso demanda uma pressão mais forte sobre as secretarias de Educação e a sociedade política em geral". (KOLLING; VARGAS; CALDART, 2013, p. 502).

Quanto a formação de professores, neste período ditatorial, teve a criação do PAMP-Programa de aperfeiçoamento do magistério primário, em 1968, que não apresentou mudanças significativas já que os formadores quase sempre eram pessoas que não tinham formação pedagógica ou experiência para o trabalho com os alunos. (SILVA, 2009).

Nesse período, o que predominou na educação rural foi a existência de inúmeros projetos educacionais pontuais, sem uma política educacional abrangente no país, sobretudo para as populações rurais. A educação rural partiu de ações a fim de atender necessidades específicas de cada região, os chamados "projetos integradores" que tinham como objetivo uma educação para o desenvolvimento. (CALAZANS, 1993).

O desenvolvimento aqui destacado estava relacionado ao processo de modernização do campo, com a entrada de novos equipamentos agrícolas, insumos, o que exigia de alguma forma um ensino

que atendesse a nova realidade brasileira. (RIBEIRO, 2013a). Assim, a partir dos acordos entre Brasil e Estados Unidos, foram sendo implantados nas escolas, projetos que vinculavam a ideia de progresso da nação, desconsiderando a vontade ou a necessidade do ensino tal qual as populações camponesas mereciam.

Considerações finais

O estudo realizado a partir da análise de algumas bibliografias que abordam a temática da educação rural e do campo no Brasil no período de 1889 a 1985, possibilitou até o momento, identificar algumas características marcantes desta educação em cada um dos períodos expressos no texto. Características estas que foram fundamentais para a continuidade da luta e da busca por uma modalidade de educação que atendesse aqueles e aquelas que vivem do e no campo.

O contexto histórico de 1889 até 1964 foi marcado na educação rural brasileira pelo chamado "ruralismo pedagógico" que tinha a intenção de manter a população no campo sob o domínio das determinações sociais mais amplas, sem um projeto específico de produção, de valorização cultural ou de garantia de sua reprodução demográfica e territorial. Além disso, esse período foi marcado também pelo abandono de políticas públicas que favorecessem essas populações. Por vezes nos parece que o ruralismo pedagógico estava preocupado com o desenvolvimento dessas populações aqui estudadas, mas, na medida em que buscaram um currículo voltado para os fazeres do campo, deixando de lado o ensino dos conteúdos científicos, entende-se que a preocupação não era em garantir a educação de qualidade, mas a manutenção das pessoas no campo nas condições acima analisadas.

O segundo momento, de 1964 até 1985, foi marcado pela ditatura militar no Brasil. Um período autoritário, antidemocrático e de intensa influência norte-americana no Brasil e na América Latina, o que levou ao crescimento do latifúndio e um grande processo de expropriação camponesa. Período de poucas políticas e as existentes foram pontuais, por meio de alguns projetos financiados com recursos externos, longe de dar conta das características da territorialidade rural. Essas contradições fizeram emergir vários movimentos sociais importantes, dentre eles o MST, em 1984, que, sob uma outra perspectiva histórica organiza a luta por direito à terra, educação, produção cooperativa etc.

Portanto, as experiências que mais se parecem com a busca por uma educação do campo de qualidade, emancipadora, transformadora, pautada em conhecimentos científicos que conduzam o aluno ao aprendizado, foram aquelas provenientes das iniciativas populares e não dos órgãos governamentais. No período histórico analisado, pode-se citar a Pedagogia Libertadora de Paulo Freire e as escolas do MST como exemplos, ainda que iniciais, essas foram as experiências mais

significativas. Na continuidade da pesquisa será possível caracterizar de forma mais qualificada esses movimentos na história da educação brasileira.

E quanto à formação de professores para atuar nas escolas rurais, historicamente, não identificamos neste período um exemplo de prática de formação consolidada como uma política pública que estivesse ao alcance de proporcionar o ensino que as populações do campo mereciam enquanto sujeitos sociais, culturais, de direitos, já que em sua maioria foram organizadas com o intuito capacitar para manter as populações em seu meio, evitar o inchaço das cidades e atender ao capitalismo industrial e agrário daquele período.

Referências

ALVES, Elizeu; SOUZA, Geraldo da Silva; MARRA, Renner. Êxodo e sua contribuição à urbanização de 1950 a 2010. **Revista de Política Agrícola**, Brasília, n. 2, p. 80-88, abr./maio/jun. 2011.

BEM, Anderson; LIMA, Maria das Graças de. A política educacional dirigida à educação rural no Brasil: estudo de caso na Mesorregião Oeste do Paraná. **Revista Brasileira de Educação em Geografia**, Campinas, v. 5, n. 10, p. 54-75, jul/dez. 2015.

BRASIL. **Lei nº 4.024 de 20 de dezembro de 1961**. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 20 dez. 1961. Disponível em:https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html. Acesso em: 14 ago. 2021.

CALAZANS, Maria Julieta Costa. Para compreender a educação do Estado no meio rural (traços de uma trajetória). *In*: THERRIEN, Jacques; DAMASCENO, Maria Nobre (coord.). **Educação e Escola no Campo**. Campinas: Papirus, 1993. p. 15-40.

CALDART, Roseli Salete. Por uma educação do campo: traços de uma identidade em construção. *In*. ARROYO, Miguel Gonzalez; CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Mônica Castagna. (orgs.). **Por uma educação do campo**. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2011. p. 147-158.

CAMARANO, Ana Amélia; ABRAMOVAY, Ricardo. **Êxodo rural, envelhecimento e masculinização no Brasil:** panorama dos últimos 50 anos. Rio de Janeiro: IPEA, 1999. Disponível em: https://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/TDs/td_0621.pdf. Acesso em: 14 ago. 2021.

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

FERREIRA, Nilce Vieira Campos; SOUZA, Cleicinéia Oliveira. Nas páginas da revista Campanha Nacional de Educação Rural/CNER: “professoras missioneiras”, entre a formação e a missão. **Revista Educação e Fronteiras On-Line**, Dourados/MS, v.8, n.24, p.67- 83, set./dez. 2018.

GHEDINI, Cecília Maria. **A produção da educação do campo no Brasil**: das referências históricas à institucionalização. Jundiaí: Paco editorial, 2017.

IBGE, **Censo Demográfico** 1960, 1970, 1980. (1) População recenseada. (2) População residente. Disponível em: https://censo2010.ibge.gov.br/sinopse/index.php?dados=8. Acesso em: 21 jul. 2021.

IBGE. Estatísticas do povoamento. 2000. Disponível em: https://brasil500anos.ibge.gov.br/estatisticas-do-povoamento/evolucao-da-populacao-brasileira.html. Acesso em: 14 ago. 2021.

KOLLING, Edgar; VARGAS, Maria Cristina; CALDART, Roseli Salete. MST e educação. *In.* CALDART, Roseli Salete et al. (orgs.). **Dicionário da educação do campo.** Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio; São Paulo: Expressão Popular, 2013. p. 445-451.

LEITE, Sérgio Celani. **Escola rural:** urbanização e políticas educacionais. São Paulo: Cortez, 1999. Da p. 42, ponto 4, até p. 56. Da p. 75, ponto1. 3, até p. 93.

MAIA, Eni Marisa. **E**ducação rural no Brasil: o que mudou em 60 anos? **Em Aberto**, Brasília, ano 1, n. 9, set. 1982.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Textos sobre educação e ensino**. Campinas: Navegando, 2011.

MEDEIROS, Leonilde Servolo de. Latifúndio. *In.* CALDART, Roseli Salete et al. (orgs.). **Dicionário da educação do campo.** Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio; São Paulo: Expressão Popular, 2013. p. 445-451.

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

MONTEIRO, Denis; LONDRES, Flavia. Pra que a vida nos dê flor e frutos: notas sobre a trajetória do movimento agroecológico no Brasil. *In.* SAMBUICHI, Regina Helena Rosa [et all] (org.). **A política nacional de agroecologia e produção orgânica no Brasil**: uma trajetória de luta pelo desenvolvimento rural sustentável. Brasília: Ipea, 2017. p. 53-83

MST. O MST: Nossa história. Disponível em: https://mst.org.br/nossa-historia/84-86/. Acesso em: 22 jul. 2021.

RAMAL, Camila Timpani. O ruralismo pedagógico no Brasil: revisitando a história da educação rural. **Anais da X Jornada do HISTEDBR**, Vitória da Conquista, 2011.

RIBEIRO, Marlene. Educação Rural. *In.* CALDART, Roseli Salete; et al. (orgs.). **Dicionário da educação do campo.** Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio; São Paulo: Expressão Popular, 2013a. p. 293-299.

RIBEIRO, Marlene. **Movimento camponês, trabalho e educação**: liberdade, autonomia, emancipação: princípios/fins da formação humana. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2013b.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da educação no Brasil (1930-1973)**. 26. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. 36. ed. Campinas: Autores associados, 2003.

SILVA, Maria do Socorro. Educação do Campo e desenvolvimento: uma relação construída ao longo da história. Disponível em: http://www.enfoc.org.br/system/arquivos/documentos/17/f1098linha-do-tempo-da-educao-desenvolvida-no-espao-rural-no-brasil.pdf. 2009. Acesso em: 13 ago. 2021.

ESPAÇOS, TEMPOS E INSTRUMENTOS METODOLÓGICOS NAS PRÁTICAS DA ESCOLA ESTADUAL DO CAMPO DE PINHALZINHO

Angelita Cristine dos Santos[1]

Eixo Temático: Educação Popular, Educação do Campo e Movimentos Sociais.

Palavras-chave: Educação do Campo; Escolas Públicas do Campo; Salas laboratórios; Auto-organização.

No ano de 2015, na rede estadual de ensino da região Sudoeste do Paraná, a Escola Estadual do Campo de Pinhalzinho passou a fazer parte de uma parceria entre o Núcleo Regional de Educação (NRE) de Francisco Beltrão e a Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE) – Campus de Francisco Beltrão – PR, por meio de um projeto de extensão[2] com algumas escolas públicas do campo[3]. Com o projeto, colocamos em curso um processo objetivando rearticular as escolas em duas frentes: formação continuada dos professores e implementação de práticas pedagógicas interdisciplinares, rearticulando os vínculos entre comunidade, escola, estudantes e professores. (GHEDINI; BONAMIGO; RITTER, 2020).

Essa parceria com a Universidade Pública, pela qual se inicia um processo de rearticulação das escolas públicas do campo de anos finais do ensino fundamental e de ensino médio na rede estadual de ensino, passa a desenvolver referências no âmbito escolar com o objetivo de rearticular o Movimento da Educação do Campo em regiões e escolas, que se distanciaram do processo de formação desenvolvido pela SEED, nos anos 2003-2010[4], assim como desconheciam as possibilidades legais, existentes a nível federal e estadual.

Amparados nesta legislação buscamos possibilidades de mudanças na prática social e pedagógica das escolas que estavam no processo de rearticulação. Estas mudanças, se deram no sentido

[1] Escola Estadual do Campo de Pinhalzinho, E-mail: angelitacs89@gmail.com.

[2] O projeto de extensão, na atualidade se chama: "Fortalecimento das Escolas Públicas do Campo da Região Sudoeste do Paraná na perspectiva da Educação do Campo: Rearticulação da Escola do Campo e Rede de Formação de Educadores".

[3] A princípio foram três escolas públicas do campo que participaram: Colégio Estadual do Campo de Paulo Freire, Escola Estadual do Campo de Pinhalzinho e Escola Estadual do Campo de Vista Alegre (hoje, Colégio Estadual do Campo de Vista Alegre).

[4] Esse período contou com governos de perspectiva progressista e houve um avanço considerável no sistema estadual em relação às políticas de Educação do Campo. Esses registros podem ser acessados em: GHEDINI, Cecília Maria; ONÇAY, Solange Todero Von; GEHRKE, Marcos; SOUSA, Silvana Alves de. (org.). **A Educação do Campo no Estado do Paraná um registro de lutas, conquistas e desafios (1998-2012)**. Cascavel, PR: EDUNIOESTE, 2016.

de se constituir novas referências no fortalecimento das escolas públicas do campo, com sustentação na legislação produzida ao longo dos vinte anos de luta do Movimento da Educação do Campo. Assim, no período de 2015 a 2019, esse projeto se desafiou a produzir mediações, tomando como base as referências históricas do Movimento da Educação do Campo já produzidas pelos MSPdoC e suas organizações e, também, por outras escolas do estado do Paraná, junto a sistemas municipais e à rede estadual.

No contexto do Projeto de Extensão, a escola se organizou com movimentações que passaram a desenvolver um instrumental metodológico, baseado em diversas referências históricas estudadas. Destas, destacam-se o Planejamento Coletivo Interdisciplinar, as Oficinas dos Estudantes e os Círculos de Saberes e Conhecimentos que acontecem a cada trimestre, além da auto-organização dos estudantes que busca efetivar o protagonismo dos adolescentes e jovens na sua formação.

Um dos primeiros passos, constitui-se da auto-organização para o estudo na sala de aula, no qual optamos por alguns instrumentos, com a intencionalidade de colocar os educandos "em movimento" na relação com sua aprendizagem, ação esta que tem por base referências utilizadas e em curso em outras escolas e processos[5]. Esses instrumentos se constituíram de um Cartaz do Planejamento Coletivo, acompanhado por outros dois cartazes: das tarefas relacionadas ao Planejamento Coletivo e de cada disciplina e outro Cartaz referente à auto-avaliação dos educandos em relação à sua aprendizagem e, referente às relações da escola de modo geral.

Os Estudantes foram organizados em grupos de trabalho na sala de aula, cada qual com um coordenador; estes formavam a coordenação da turma, a quem cabe a tarefa de organizar o processo de estudo do grupo no que compete aos estudantes e, também, sistematizar os registros dos cartazes da sala de aula.

O primeiro momento desta forma de auto-organização está relacionado ao planejamento dos professores que se organizam para trabalhar de forma coletiva. Os professores da mesma turma, planejam em grupos de disciplinas cujos conteúdos e conceitos "conversam" e, se operacionaliza assim, esta forma coletiva e interdisciplinar, com o "Instrumento Encaminhamentos Metodológicos". A partir deste passo, desenvolve-se o "Instrumento Atividades de Encontro das Disciplinas", movimentações estas que se aliam à dimensão da auto-organização na sala de aula.

A auto-organização possibilita um melhor acompanhamento à aprendizagem na coletividade da turma e no grupo de trabalho. Compreendida como "Instrumento da Auto-organização e Acompanhamento do Estudo e Ensino", tem como prioridade a organização da sala de aula na relação interdisciplinar e, uma maior autonomia dos estudantes frente ao seu estudo e formação. De certo

[5] Sobre a auto-organização, referências mais originais podem ser encontradas em processo de educação e escolas como da Escola da Ponte, Escolas Itinerantes no PR, Casas Familiares Rurais, Escolas Famílias Agrícolas entre outros (FREITAS et al., 2013; PISTRAK, 2003; PISTRAK, 2009; PARANÁ, 2006; PACHECO, 2011).

modo, descentrando do professor, e atribuindo ao estudante maior responsabilidade frente ao estudo que decorre do ensino das aulas, dividindo as tarefas entre os estudantes, com os grupos e a turma.

Cabe ressaltar que, neste momento do processo em curso na rearticulação das escolas, a auto-organização foi compreendida como uma forma organizativa da escola nas relações de sala de aula. O estudo mediado pela auto-organização dos estudantes busca desenvolver a capacidade de estudar de forma autônoma, contando com o acompanhamento pelo professor da disciplina, diretamente e, de forma indireta, por todos os professores, uma vez que os trabalhos têm a dimensão interdisciplinar e estão listados no "Cartaz das atividades do trimestre", fixado na sala de aula.

Os grupos da Auto-organização vivenciam estas relações de ensino e estudo e, durante o trimestre, participam de diversas atividades, na qual, cada integrante do grupo desempenha determinada função, ocorrendo a rotatividade, com o intuito que todos passem por todas as funções. Os coletivos de estudantes consituem-se numa dessas atvidades e, são desdobramentos da auto-organização em sala de aula, pois passam a dar conta da auto-organização fora do espaço da sala, organizados conforme a necessidade da escola.

Segundo o Projeto Político Pedagógico (PPP) da Escola Estadual do Campo de Pinhalzinho, a perspectiva é de que a partir das coordenações de sala, tenhamos como instâncias da organização dos alunos: a coordenação dos estudantes da escola, a assembleia de estudantes e a gestão dos diferentes coletivos de estudantes que vão se organizando, por exemplo: Coletivo da Biblioteca Escolar, Coletivo da Gestão de Resíduos, Coletivo da Horta Escolar, Coletivo da Organização do Recreio, o Coletivo da Limpeza e a Organização da Sala de Aula.

Neste caso específico, o Coletivo da Limpeza e Organização da Sala de Aula se organiza com os mesmos grupos da auto-organização da sala de aula. Este coletivo, como o próprio nome já diz, se encarrega da limpeza e organização da sala de aula, realizada pelos estudantes que fazem parte dele. A organização da sala é realizada ao término da 5ª aula, faltando cinco minutos para o sinal, ou seja, às 11h35min, quando os estudantes guardam seus materiais na mochila e o grupo responsável inicia a organização da sala.

O Coletivo da Limpeza e Organização tem a função de reorganizar as carteiras em seus lugares e higienizá-las, limpar o quadro, varrer a sala e esvaziar a lixeira, cada dia da semana é um grupo que assume estas tarefas. No grupo, as funções também circulam entre os membros, por exemplo: se o estudante "X" varreu a sala essa semana, na outra semana irá reorganizar as carteiras e, assim por diante.

Enfrentamos algumas dificuldades em relação à organização de alguns coletivos, como é o caso do próprio Coletivo da Limpeza pois, na hora de organizar a sala, alguns meninos se recusavam a varrer, deixando sempre a cargo das meninas. Então, por diversas vezes, houve a necessidade de

diálogos para desconstruir essas posturas e, ainda, foi preciso o acompanhamento de professores, da pedagoga ou da diretora.

> Reitera-se que esses encaminhamentos são parte de um processo, então são lentos e supõem persistência [...], contudo, as referências já vividas mostram que estas "movimentações" levam a novas posturas e novas atitudes tanto da parte dos estudantes quanto dos educadores da escola. (GHEDINI; BERTÉ, 2018, p. 57).

Seguindo as modificações que vinham ocorrendo na Escola Estadual do Campo de Pinhalzinho, através do Projeto de Extensão, no ano de 2018, a escola se desafiou a modificar o seu espaço, alterando a organização tradicional das "salas de aula" e às organizou em "Salas Laboratório". Esta forma de nomeá-las se dá em razão de serem espaços onde se socializa o conhecimento, se estuda e ensina com melhores condições dos professores desenvolverem a aula e dos alunos participarem e se envolverem. Compreendemos que é como se fossem "espaços de laboratório" no sentido da estrutura e dos materiais acessíveis que permitem melhores condições para o ensino e estudo.

Nesse sentido, substituímos a nomenclatura "sala do 6°, 7°, 8° e 9° ano" e, passamos a chamá-las de "Sala Laboratório de Português, Sala Laboratório de Matemática, Sala Laboratório de Educação Física, etc."

Nesta forma de organização do espaço da escola são os estudantes que trocam de sala e não os professores: ao som do sinal, guardam o material e realizam a troca de sala. Uma questão importante quanto ao horário das aulas quando se trabalha com esta forma de "salas laboratório" é agrupar duas a três aulas de uma mesma disciplina, evitando deixar somente uma aula num período, assim, temos um tempo maior para trabalhar com o espaço e os materiais do laboratório.

> Por conta da seriação, a escola tem arraigadas várias formas históricas que, na atualidade, levando-se em conta as subjetividades dos estudantes, não contribuem eficientemente para o estudo e a apropriação do conhecimento. [...] o "Instrumento das Salas Laboratórios", assim tratado aqui, mas que pode ser visto como uma forma organizativa da escola, como "espaços-laboratório", ou seja, espaços onde se tem um pouco mais de condições, no sentido de estrutura e materiais para o ensino e estudo e para dar conta da apropriação do conhecimento científico. (GHEDINI; BONAMIGO; RITTER, 2020, p. 61).

Ao longo do período, fomos analisando essa organização e concluímos que esse movimento foi e continua sendo positivo, pois, os professores relatam ter maior autonomia de organizar a "sua sala", os seus materiais, até mesmo, se caso desejarem, cumprem sua hora atividade na "sala laboratório". Compreende-se que os laboratórios das disciplinas, também são necessários e importantes para materializar conceitos e relações, abrindo horizontes para os estudos como uma atitude de vida, para além de um resultado para a prova, apenas.

Diversos foram os desafios encontrados ao longo do processo percorrido pelos estudantes e professores da escola, mas sabemos que, nesse curto período de tempo que estamos buscando nos organizarmos de forma diferenciada, rearticulando nossa escola na perspectiva da Modalidade da Educação Básica do Campo, já plantamos muitas sementes ainda pequenas, contudo, também já estamos colhendo alguns frutos. Destes, podemos destacar que, em nossos estudantes é perceptível a maior autonomia em relação ao estudo e a pesquisa assim como, o desenvolvimento do trabalho coletivo, despertou a lógica da coletividade tanto nos estudantes quanto nos professores.

Nos relatos, seja dos professores ou dos alunos, é possível depreender o quão significativo é trabalhar com a auto-organização e as "Salas Laboratórios", visto que, criam laços com um espaço que podem chamar de "seu", podem também deixar com a "sua cara", ter liberdade para movimentar-se e buscar materiais que necessitam, assim como compreender melhor as relações e os colegas de turma, gerando empatia e autonomia. Essa identificação produz sentidos para o que é ensinado e acaba por contagiar o estudo dos alunos, possibilitando melhores resultados na apropriação do conhecimento.

Referências

FREITAS, Luiz Carlos; SAPELLI, Marlene Siebertt; CALDART, Roseli Salete. **Plano de estudos:** Escolas Itinerantes do Paraná. Cascavel: Unioeste, 2013.

GHEDINI, Cecília Maria; BONAMIGO, Carlos Antônio; RITTER, Janete. Fortalecimento das escolas públicas do campo da região Sudoeste do Paraná e rede de formação de educadores. In: GHEDINI, Cecília Maria; BONAMIGO, Carlos Antônio. (orgs.). **Educação do campo**: pesquisas, estudos e práticas no Sudoeste do Paraná. Jundiaí: Paco Editorial, 2020. p. 33-75.

GHEDINI, Cecília Maria; BERTÉ, Rosane (Orgs.). **Planejamento Coletivo Interdisciplinar e Instrumental Metodológico. Produção de Referências com as Escolas Públicas do Campo** – Sudoeste do PR, 2018. Cadernos Escolas do Campo – Vol 1. UNIOESTE: Francisco Beltrão, 2018.

GHEDINI, Cecília Maria; ONÇAY, Solange Todero Von; GEHRKE, Marcos; SOUSA, Silvana Alves de. (org.). **A Educação do Campo no Estado do Paraná um registro de lutas, conquistas e desafios (1998-2012)**. Cascavel, PR: EDUNIOESTE, 2016.

PACHECO, José. **Escola da Ponte:** formação e transformação da educação. 6. ed. São Paulo: Editora Vozes, 2011.

PARANÁ. **Diretrizes Curriculares da Educação do Campo**. Governo Do Estado do Paraná. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência da Educação. Curitiba, PR: SEED, 2006.

PISTRAK, Moisey. **A Escola-Comuna.** Trad. de Luiz Carlos de Freitas. São Paulo: Expressão Popular, 2009.

PISTRAK, Moisey. **Fundamentos da escola do trabalho.** Trad. de Luiz Carlos de Freitas. 3. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2003.