



ÉTICA, INCLUSÃO E MOBILIZAÇÃO SOCIAL

VOLUME I

**JOSÉ RICARDO ROSA DOS SANTOS
EUVALDO COTINGUIBA GOMES
[ORGANIZADORES]**



HOME EDITORA

**ÉTICA, INCLUSÃO E
MOBILIZAÇÃO SOCIAL
VOLUME I**

Todo o conteúdo apresentado neste livro é de responsabilidade do(s) autor(es).

Esta publicação está licenciada sob [CC BY-NC-ND 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/)

Conselho Editorial

Prof. Dr. Ednilson Sergio Ramalho de Souza - Ufopa (Editor-Chefe)
Prof^ª. Dr^ª. Danjone Regina Meira - USP
Prof^ª. Ms. Roberta Seixas - Unesp
Prof. Ms. Gleydson da Paixão Tavares - UESC
Prof^ª. Dr^ª. Monica Aparecida Bortolotti - Unicentro
Prof^ª. Dr^ª. Isabele Barbieri dos Santos - FIOCRUZ
Prof^ª. Dr^ª. Luciana Reusing - IFPR
Prof^ª. Ms. Laize Almeida de Oliveira - UNIFESSPA
Prof. Ms. John Weyne Maia Vasconcelos - UFC
Prof^ª. Dr^ª. Fernanda Pinto de Aragão Quintino - SEDUC-AM
Prof^ª. Dr^ª. Leticia Nardoni Marteli - IFRN
Prof. Ms. Flávio Roberto Chaddad - SEESP
Prof. Ms. Fábio Nascimento da Silva - SEE/AC
Prof^ª. Ms. Sandolene do Socorro Ramos Pinto - UFPA
Prof^ª. Dr^ª. Klenicy Kazumy de Lima Yamaguchi - UFAM
Prof. Dr. Jose Carlos Guimaraes Junior - Governo do Distrito Federal
Prof. Ms. Marcio Silveira Nascimento - UFRR
Prof. Ms. João Filipe Simão Kembo - Escola Superior Pedagógica do Bengo - Angola
Prof. Ms. Divo Augusto Pereira Alexandre Cavadas - FADISP
Prof^ª. Ms. Roberta de Souza Gomes - NESPEFE - UFRJ
Prof. Ms. Valdimiro da Rocha Neto - UNIFESSPA
Prof. Dr. Jeferson Stiver Oliveira de Castro - IFPA
Prof. Ms. Artur Pires de Camargos Júnior - UNIVÁS
Prof. Ms. Edson Vieira da Silva de Camargos - Universidad de la Empresa (UDE) - Uruguai
Prof. Ms. Jacson Baldoino Silva - UEFS
Prof. Ms. Paulo Osni Silvério - UFSCar
Prof^ª. Ms. Cecília Souza de Jesus - Instituto Federal de São Paulo

“Acreditamos que um mundo melhor se faz com a difusão do conhecimento científico”.

Equipe Home Editora

José Ricardo Rosa dos Santos
Euvaldo Cotinguiba Gomes
(Organizadores)

**ÉTICA, INCLUSÃO E
MOBILIZAÇÃO SOCIAL
VOLUME I**

1ª Edição

Belém-PA
Home Editora
2024

© 2024 Edição brasileira
by Home Editora
© 2024 Texto
by Autor
Todos os direitos reservados

Home Editora
CNPJ: 39.242.488/0002-80
www.homeeditora.com
contato@homeeditora.com
91988165332
Tv. Quintino Bocaiúva, 23011 - Ba-
tista Campos, Belém - PA, 66045-315

Editor-Chefe

Prof. Dr. Ednilson Ramalho

Capa

José Ricardo Rosa dos Santos

Revisão

José Ricardo Rosa dos Santos
e Eivaldo Cotinguiba Gomes

Bibliotecária

Janaina Karina Alves Trigo Ra-
mos

CRB-8/009166

Produtor editorial

Laiane Borges

Catálogo na publicação
Elaborada por Bibliotecária Janaina Ramos – CRB-8/9166

E84

Ética, inclusão e mobilização social - Volume I / Organização de José Ricardo Rosa dos Santos, Eivaldo Cotinguiba Gomes. – Belém: Home, 2024.

Livro em PDF
248p.

ISBN 978-65-6089-104-3
DOI 10.46898/home.2f916a9f-8b12-4cbb-a261-d7e460aa11a4

1. Ética - Estudo e ensino. 2. Inclusão social. 3. Educação. I. Santos, José Ricardo Rosa dos (Organizador). II. Gomes, Eivaldo Cotinguiba (Organizador). III. Título.

CDD 370.224

Índice para catálogo sistemático

I. Ética - Estudo e ensino

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	9
CAPÍTULO I	11
FORMAÇÃO ÉTICA, INCLUSÃO E MOBILIZAÇÃO SOCIAL NO IF BAIANO <i>CAMPUS</i> URUÇUCA-BA	11
José Ricardo Rosa dos Santos	
Cláudio Eduardo Félix dos Santos	
CAPÍTULO II	35
ÉTICA E EQUIDADE SOCIAL: CONSTRUINDO UMA NOVA PERSPECTIVA	35
Juliana Oliveira da Silva	
José Ricardo Rosa dos Santos	
CAPÍTULO III	46
A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR E AS DIRETRIZES PARA EDUCAÇÃO NO CAMPO NO BRASIL: IMPLICAÇÕES E PERSPECTIVAS EM ESCOLAS DE ASSENTAMENTOS RURAIS EM VITÓRIA DA CONQUISTA - BA	46
Rosimeiry Souza Santana	
Cláudio Eduardo Félix dos Santos	
CAPÍTULO IV	80
O NOVO ENSINO MÉDIO E A REFORMA EMPRESARIAL DA EDUCAÇÃO	80
Euvaldo Cotinguiba Gomes	
Cláudio Eduardo Félix dos Santos	
CAPÍTULO V	104
POLÍTICA PÚBLICA DO AUXÍLIO EMERGENCIAL DIGITAL DURANTE A PANDEMIA NO ÂMBITO DO INSTITUTO	

FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA BAIANO	104
Daniel Carlos Pereira de Oliveira	
Sidérea Santana Soares	
Gustavo Joaquim Lisboa	
Aniram Lins Cavalcante	
CAPÍTULO VI	128
TRABALHO ESTRANHADO: QUANDO O/A TRABALHADOR/A DA EDUCAÇÃO NÃO SE RECONHECE NAQUILO QUE FAZ	128
Davi Amancio de Souza	
Arlete Ramos dos Santos	
CAPÍTULO VII	153
OS DESAFIOS DA “CELA DE AULA”: UMA ANÁLISE DA Educação Escolar DE UM CONJUNTO PENAL	153
Tamires Rosa Figuerêdo Barreto	
Fábio Mansano de Mello	
CAPÍTULO VIII	183
Textualidade na Infância: Promovendo Alfabetização e Inclusão	183
Gabriela Souza Silva	
José Ricardo Rosa dos Santos	
CAPÍTULO IX	205
A INCLUSÃO DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA DENTRO DO MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA NA FORMAÇÃO DE MILITANTES	205
Tauana Oliveira Silva	

Klaus Schlünzen Junior.....	205
CAPÍTULO X.....	216
A ESCRITA COMO ATO DE DIZER A PALAVRA E OCUPAR ETICAMENTE SEU LUGAR NO MUNDO.....	216
Adeilton Dias Alves	
SOBRE OS ORGANIZADORES/AUTORES.....	237
ÍNDICE REMISSIVO.....	245

APRESENTAÇÃO

Prezado(a)s,

É com entusiasmo que apresentamos o livro 'Ética, Inclusão e Mobilização Social. Esta obra reflete o esforço conjunto de vários autores ao abordar questões éticas, inclusivas e de mobilização social em diversos contextos educacionais e sociais.

Neste livro, mergulhamos em uma jornada que nos leva a refletir sobre a importância da ética como fundamento para uma sociedade mais justa e equitativa. Exploramos diversas iniciativas e práticas que visam promover a inclusão e a participação social em diferentes realidades educacionais e sociais.

Ao longo das páginas desta obra, somos convidados(a)s a refletir sobre o impacto das políticas educacionais, como a Base Nacional Comum Curricular, e as diretrizes para educação no campo, bem como sobre as transformações no ensino médio e as implicações da reforma empresarial da Educação.

Além disso, são discutidas políticas públicas emergenciais, como o auxílio emergencial digital durante a pandemia, e experiências de inclusão de pessoas com deficiência em movimentos sociais, como o Movimento dos Trabalhadores Sem Terra.

Exploramos também desafios enfrentados pelos profissionais da educação, como o trabalho estranhado e a educação em contextos prisionais, bem como estratégias pedagógicas eficazes para a alfabetização e inclusão de crianças.

Por fim, refletimos sobre o ato de escrever como uma forma de expressão e ocupação ética do espaço, destacando a importância da palavra e da escrita na construção de identidades e na participação social.

Em resumo, este livro representa um convite para uma reflexão profunda sobre temas fundamentais para a construção de uma sociedade mais ética, inclusiva e participativa. Agradecemos a todo(a)s o(a)s autor(a)s e colaborador(a)s por compartilharem seus conhecimentos e experiências, e esperamos que esta obra possa inspirar novas reflexões e iniciativas em prol de um mundo mais justo e solidário.

Uma ótima leitura!

José Ricardo Rosa e Eivaldo Cotinguiba

CAPÍTULO I

FORMAÇÃO ÉTICA, INCLUSÃO E MOBILIZAÇÃO SOCIAL NO IF BAIANO CAMPUS URUÇUCA-BA¹

José Ricardo Rosa dos Santos

Cláudio Eduardo Félix dos Santos

1 INTRODUÇÃO

A ideia de se trabalhar a formação ética e cidadã com as comunidades interna e externa do IF Baiano *campus* Uruçuca teve sua origem no ano de 2013, com a realização de projetos de ensino e de extensão, oriundos dos conhecimentos produzidos nas disciplinas de Filosofia e Relações Interpessoais. A proposta dos projetos era envolver todos os alunos, técnicos e docentes da instituição, na construção e execução do seminário intitulado “Seminário de Ética e Cidadania”, o qual, tinha como objetivo envolver toda comunidade de Uruçuca na transmissão de conhecimentos filosóficos e científicos, e, na troca de saberes relacionados a temática da Ética e da política, visando maior

¹ Artigo aprovado pela Comissão Científica e apresentado no IV Congresso Internacional e VI Congresso Nacional Movimentos Sociais e Educação. Seminário 10 anos do Mestrado Profissional em Educação do Campo da UFRB.

interação da instituição com a comunidade e fortalecimento da Inclusão Social e da mobilização da sociedade.

O papel da filosofia na compreensão da Ética é fundamental para que se tenha uma formação de cidadãos preocupados com o bem-estar coletivo, e por essa razão é importante que se comece a trabalhar desde cedo com os jovens, os quais demonstram uma crescente de pensamentos e emoções na busca pelo conhecimento. O IF Baiano *campus* Uruçuca proporciona inúmeras possibilidades de conhecimentos, porém, a formação ética não está nítida para a comunidade enquanto meta da instituição, fora ações isoladas de disciplinas das áreas humanas, e impulsionadas por professores de Filosofia e Sociologia, por exemplo.

A comunidade de Uruçuca, assim como a maioria das cidades do interior da Bahia, apresenta uma necessidade de boa formação na área de ética, pois, a cada dia, percebe-se o quão a carência dessa formação afeta nos relacionamentos, no processo de mobilização social, nas lutas pela inclusão social e na prática política local.

Diante do exposto, o presente artigo questiona como o IF Baiano *campus* Uruçuca pode contribuir para a formação ética e cidadã de sua comunidade interna e externa? Para a elaboração desta pesquisa surgiram algumas questões norteadoras como: Como realizar troca de saberes e interação entre Escola e comunidade? Como repassar conhecimentos científicos

relacionados à ética e cidadania? Qual o papel social do IF Baiano para o município de Uruçuca-BA?

A pesquisa teve como objetivo, apresentar a importância da interação do IF Baiano *campus* Uruçuca com seu entorno, através da utilização dos resultados das aulas e a luz de pesquisas aprofundadas sobre ética, cidadania, inclusão social e mobilização da sociedade, para assim, contribuir no processo de desenvolvimento humano e social da comunidade interna e externa do IF Baiano *campus* Uruçuca.

Para tanto, tomou-se como base os seguintes objetivos específicos: apresentar os resultados das aulas, palestras e seminários voltados para a troca de saberes e interação entre escola e comunidade; analisar ações voltadas ao desenvolvimento humano e social das comunidades interna e externa do IF Baiano; possibilitar a formação ética e cidadã das comunidades interna e externa do IF Baiano; difundir conhecimentos científicos concernentes à temática ética, relações interpessoais e cidadania; e, instrumentalizar a comunidade para inclusão e mobilização social.

A proposta de trabalhar a formação Ética e a inclusão social da área de abrangência do IF Baiano *campus* Uruçuca, teve em sua essência, a formação do docente, o qual proporcionou aprofundamento dos assuntos trabalhados em sala de aula, bem como, orientação em pesquisas sobre a temática, permitindo aos alunos, crescimento pessoal, social, acadêmico e profissional, além de possibilitá-los serem

participantes no processo de desenvolvimento humano e social da comunidade interna e externa do instituto. Os temas trabalhados, apesar de fazerem parte constante das discussões do senso comum, precisam ser evidenciados enquanto conteúdo filosófico e científico, sendo apresentados e evidenciados enquanto troca de saber com a comunidade externa.

O trabalho teve a possibilidade de colaborar com a formação humana e transformação social, envolvendo saber científico e senso comum, instituto e comunidade, e, discentes do IF Baiano com discentes das escolas estaduais e municipais.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 Ética e Cidadania

Apesar dos conceitos de política e cidadania atualmente terem destaque na visão do senso comum, como duas palavras separadas, na Grécia antiga, a ética poderia ser considerada sinônimo de cidadania. Isto porque, cidadania em latim significa “cuidar da cidade”, que seria sinônimo de política “cuidar da *polis*”, conceito grego.

Para os pensadores clássicos, como Aristóteles, assim como a natureza tinha uma relação harmônica em todas as suas atividades, o homem, por ser um animal político, deveria ter como modo de vida, uma conduta sempre moral, pois, ser moral é uma atividade inerente do ser humano, como forma de manter o equilíbrio natural do *cosmos*. Não é, pois, por natureza, nem a

contrariando que as virtudes se geram no ser humano. Diga-se, antes, que o homem é adaptado por natureza a agir com virtude e tornar-se perfeito pelo hábito.

Entre os gregos antigos, a discussão sobre o mundo e a harmonia cósmica produziu doutrinas práticas, que procuravam orientar a ação dos indivíduos para uma vida voltada para o bem, a virtude e a harmonia com a natureza. Viver de acordo com a natureza não era uma questão exclusivamente ecológica, mas também moral, isto é, eles consideravam que devia haver uma lei moral no mundo, que permitisse ao homem viver e se realizar como homem, isto é, e acordo com a sua natureza. A lei moral seria então um aspecto da lei natural. (Valls, 1994, p. 35).

Desse modo, percebe-se que ao longo da história, os conceitos de ética e cidadania vêm sofrendo várias modificações e interpretações de pensadores, os quais unem ou separam os conceitos a depender do contexto histórico os quais vivem. Conforme destaca Vázquez (1999, p. 267),

As doutrinas éticas fundamentais nascem e se desenvolvem em diferentes épocas e sociedades como respostas aos problemas básicos apresentados pelas relações entre os homens, e, em particular, pelo seu comportamento moral efetivo. Por isso, existe uma estreita vinculação entre os conceitos morais e a realidade humana, social, sujeita historicamente à mudança.

Pode-se dizer que além do momento inicial do pensamento racional grego, o mundo percebeu o momento teológico, com a

igreja como sendo a referência ética; o momento antropológico, com a ciência; e, hoje, em momento pós-moderno, o mundo vive a angústia da inexistência de referência, o qual muitos pensadores denominam de ‘novo paradigma’². Bauman (1997, p. 24) argumenta que,

Foi essencialmente essa discrepância entre demanda e oferta que recentemente se descreveu como a "crise ética da pós-modernidade". Muitos diriam que essa crise remonta a muito tempo no passado, e que se poderia propriamente chamar de "a crise ética dos tempos modernos". Como quer que seja, essa crise tem suas dimensões práticas e teóricas.

Assim como a ética vive uma crise de referência, a cidadania, que representava cuidar da cidade, é figura da “moda” nos debates políticos e na mídia, porém, representa um conceito distante das vontades humanas. A pensadora Hannah Arendt, diferente de Aristóteles que define o homem mais político do que animal, conceitua também o homem como animal político, porém, mais animal que político. Sendo assim, afirma-se que o homem busca, assim como os outros animais, satisfazer suas

² No mundo ocidental, a partir da afirmação do cristianismo, desenvolveram-se dois paradigmas: o paradigma teocêntrico da idade média e o paradigma cientificista da idade moderna. No momento atual, o paradigma cientificista está em crise, encontrando-se um novo em pleno processo de desenvolvimento. (Hryniewicz, 2001, p. 157)

vontades. Como diria o professor Mário Sérgio Cortella, o ser “*idiotés*”³.

Com base nessas proposições, pode-se afirmar que, ao longo do tempo, o conceito de ética e cidadania sofreram modificações, as quais definham em possibilidades e deixaram o homem em estado de crise existencial, buscando, ao invés de paradigmas concretos apresentados ao longo da história, “infinitas” possibilidades de ser feliz, o qual seria o resultado, segundo Aristóteles, de se viver a vida com ética e em prol da cidade, viver a “vida boa”.

Considerando-se as possibilidades de mobilização social para a busca por melhores condições de vida das pessoas nas sociedades modernas, princípio da cidadania, deve-se pensar a ética como um elemento que busca a independência e autonomia do sujeito. A ética deve ter como princípio a liberdade e a busca pelo bem coletivo.

A ética possibilita uma dialética integradora entre a história passada e atual, com vista a uma sociedade mais igualitária por meio de um

³ [...] Esse termo aparece em comentários indignados, cada vez mais frequentes no Brasil, como “política é coisa de idiota”. O que podemos constatar é que acabou se invertendo o conceito original de idiota, pois a expressão *idiotés*, em grego, significa aquele que só vive a vida privada, que recusa a política, que diz não à política. No cotidiano, o que se fez foi um sequestro semântico, uma inversão do que seria o sentido original de idiota. O que você pensa a respeito da retomada desse conceito como aquele que vive fechado dentro de si e só se interessa pela vida no âmbito pessoal? Sua expressão generalizada é: “Não me meto em política”. Como você vê essa postura? (Cortella e Ribeiro, 2012, p. 7)

empenho moral flexível, e não assentada sobre normas absolutas e deterministas que limitam, manipulam, subjagam e reduzem a capacidade de discernir melhores soluções para os problemas sociais. (Santos e Silva, 2017, p. 2)

Pode-se dizer que a natureza ética da educação dialética pode assegurar uma reflexão contínua para garantir que o significado legítimo de uma classe social não se subordine a outra, num esforço para equilibrar as relações entre os indivíduos na sociedade e promover a construção de novas bases do conhecimento, as quais, incluam o bem comum.

O conceito de cidadania não é novo. Foi construído ao longo de diversos percalços e lutas na história, mas, à medida que as questões econômicas, sociais, ambientais, políticas e culturais se tornaram cada vez mais proeminentes na sociedade, foi enfatizada a necessidade de uma participação humana mais ativa. O cenário atual de crescentes injustiças e desigualdades sociais sugere uma reconfiguração do conceito de cidadania, para que se inclua a educação como basilar no processo de inclusão, mobilização e transformação social. Segundo Santos e Silva (2023, p. 1856),

A nova cidadania exige que se supere o hiato entre a teoria e a prática que vem sendo reforçado dentro do ambiente escolar. Para romper com este paradigma, é preciso reaproximar a escola da formação de cidadãos para participação política, mediante uma profunda luta para a transformação da sociedade.

Assim como a ética representa a liberdade do sujeito, a cidadania representa a estrutura para se garantir essa liberdade, tendo na educação os recursos e as engrenagens necessárias para o equilíbrio, a coerência e a coesão entre teoria e prática, e, principalmente, a condição de reflexão constante das ações, visando continuar com os acertos e, ao aprender com os erros, os extinguir da sociedade.

2.2 A Ética nas organizações modernas

As decisões de trabalho precisam estar fundamentadas em princípios éticos, vez que, envolvem aspectos pessoais, sociais e psicológicos dos indivíduos. Tal fundamento é discutido e trabalhado nas organizações, porém, percebe-se que em muitos postos de trabalho esses princípios não são seguidos na totalidade. Nasce assim, a necessidade de se trabalhar com ações que reforcem a importância do serviço dentro de limites institucionais e, acima de tudo, seguindo princípios éticos. Podendo usar como referência a máxima de Frank Feather, “pensar global para se agir local”.

No Brasil, destaca-se um aumento nos investimentos direcionados a área da ética empresarial, porém, torna-se necessário ampliar a discussão sobre esse modelo inserido hoje nas empresas. A legislação, por exemplo, limita ações e possibilidades, pela complexidade existente nas formulações dessas leis, o que resulta percepções negativas perante a

opinião pública, com questionamentos sobre a “pureza” da própria lei.

Apesar da ética ser um tema antigo e com características universais, efetiva-se mais esse termo no ambiente organizacional, quando o desenvolvimento econômico se fortalece, e, percebe-se na atualidade, uma vocação maior para questões de produção e lucro, do que, nos contextos teóricos e práticos da própria moral.

Santos e Silva (2017, p. 8), relatam que,

[...] desta forma, para regular as ações da sociedade civil que sofreu a alienação de sua força produtiva, surge o Estado. Contudo, também se coloca a serviço do capitalismo, fomentando a manutenção de classes. As reflexões éticas acerca da realidade atual postulam a necessidade de romper com o ciclo pelo sistema, buscando através de uma nova concepção de cidadania, reparar as injustiças sociais.

A livre concorrência, por exemplo, caracteriza-se como uma vantagem na era da globalização. Apesar disso, precisa de limitações normativas, as quais encontra na ética um ponto fixo e atemporal para direcioná-las. Questiona-se, no entanto, como garantir que a livre concorrência seja algo positivo? Mesmo que exista a lei, não se pode garantir isso. Ao mesmo tempo, a consciência humana apresenta o que seria ou não positivo, mesmo sem consulta às leis. Como diria Émile Durkheim, ações

vinculadas ao nosso consciente coletivo, ou seja, sem nossa intenção consciente de pensar e agir. Alguns chamam de princípios, outros, de referência, outros, de valores. Ao colocar o processo econômico e financeiro no contexto, tudo isso passa a ser palco de dúvidas e questionamentos. A ética estuda isso. Sendo então, ética como algo maior, o termo “ética organizacional” não estaria errado?

Os preconceitos, em especial os raciais, sexuais e de idade, atrapalham no desenvolvimento das organizações e dificultam a ação voltada aos cidadãos. É inegável apresentar o princípio do respeito para com o próximo, como uma necessidade para que a empresa seja bem-sucedida. Esse conceito fica muito além do verdadeiro ideal de ética. Serve apenas como instrumento para manter as empresas vivas nos dias de hoje.

A Cultura Ocidental estrutura-se através de uma lógica excludente, a qual restringe a participação popular, subjugando-a aos interesses de uma classe hegemônica. Esta ordem parcial consolidou um ciclo vicioso que conduz aos mesmos erros das eras passadas, pois as necessidades originadas dessa estruturação fomentam a manutenção deste ciclo. Assim, a ruptura dessas ideologias, perpassa pelas reflexões éticas e políticas da atualidade. (Santos e Silva, 2023, p. 1851-1852)

Além dos trabalhadores e dos consumidores/clientes, os fornecedores também precisam de tratamento adequado. Não

adianta reduzir o número de contatos e nem trabalhar com desonestidade, pois, no mundo globalizado, a comunicação e os transportes dão conta da velocidade de divulgação de informações e conseqüente sucesso ou fracasso organizacional.

Ao definir a necessidade de se ter um convívio ético adequado dentro de uma organização, é importante que se organize toda equipe para definir propostas de relacionamento, e daí se discuta e implante um código de ética dentro da empresa, não esquecendo de utilizar os princípios universais como norteadores das dinâmicas específicas da organização.

2.3 Educação, Inclusão e Mobilização Social

Um olhar objetivo para o mundo apresenta uma concepção de injustiça social em que humanidade se demonstra moldada por um processo contínuo de “lavagem cerebral” das forças dominantes, o que cria a necessidade de uma reflexão ética mais aprofundada sobre a realidade e desembaraçada do conhecimento gerado por estas nuances, de uma realidade que limita o pensamento e a ação humano. Pensar o mundo não é uma tarefa fácil, pois, nem tudo que é percebível, é a realidade. Se o fato de pensar já se revela como uma ação desafiadora, o que se pode dizer da luta para se transformar o mundo?

O conhecimento humano está impregnado de crenças que apoiam condições desumanas para promover os interesses das elites. À medida que a desigualdade cresce, tem havido um envolvimento consciente dos atores sociais na construção de

uma nova perspectiva sobre a igualdade social baseada no estabelecimento de princípios éticos, num esforço para mudar a realidade e o desmistificar o abismo entre a teoria e a prática nas escolas.

Santos e Silva (2023, p. 1855) destacam que,

A educação para mobilização social pode estimular uma nova cidadania mais humanizada, participativa e democrática, buscando inserir os saberes populares para resgatar o espírito criativo neles contido, como formulação de ações e soluções para as problemáticas sociais, econômicas e ambientais.

A análise dos desafios que as escolas públicas enfrentam deve ter em conta as mudanças políticas provocadas pela cultura capitalista e não permitir que pareçam superficiais ou desligadas da realidade. A proposta neoliberal no Brasil é caracterizada pelo desenvolvimento de iniciativas privadas no Brasil através do desmantelamento do patrimônio público e em prol de políticas de privatização e da absorção de investimentos do setor público, especialmente escolas públicas, sempre pelos interesses do mercado.

Nestas circunstâncias, fortalece-se a ideia de que, enquanto a Escola não agir como aparelho que pregue a mudança, que busque a formação cidadã e o desenvolvimento social acima do crescimento econômico, a condição de precariedade continuará existindo. (Santos e Midlej, 2019, p.83)

As pesquisas sobre educação visam um pragmatismo que combina *status* de avaliação e determinação de parâmetros para medir a qualidade educacional, buscando novas diretrizes para flexibilidade curricular, fragmentação de áreas disciplinares e preparação técnica de estudantes, além da abertura de universidades para financiamento corporativo incentivado, como exemplo. O discurso e a prática se apresentam como uma visão utilitarista e meritocrática de democratização da educação.

Por isso mesmo, Nidelcoff (1994, p.23) alerta que,

[...] numa situação como a atual, é inútil esperar por respostas vindas de cima. Nós mesmos devemos responder indagações como estas e, portanto, buscar respostas. Não individualmente, mas de forma coletiva com os outros companheiros e com os pais de alunos que tenham inquietações semelhantes.

A contradição demonstra ser uma realidade presente nos sistemas educativos, com suas normas, regras e diretrizes específicas. O apoio recebido para implementação de projetos e as iniciativas que visam a educação ética e a importância do papel das escolas na constituição de valores e da cidadania, precisam ter o estudante como protagonista, e, a transformação social como princípio. Por outro lado, percebe-se uma recusa no investimento, o corte de verbas e a falta de subsídio escolares, além de estruturas adequadas para implementar estes projetos e, mesmo quando o faz, a política carece de supervisão adequada e ignora as demandas das escolas envolvidas.

Considerando os caminhos propostos para se desvendar as dicotomias introduzidas nas formações socioculturais e buscar a mobilização dos atores para a criação de uma realidade mais igualitária, destaca-se a educação emancipatória proposta por Freire (2005), onde são criados espaços para a discussão entre os indivíduos. Destaca-se que se deve refletir sobre as contradições do mundo e aumentar a consciência coletiva sobre os processos e práticas de mudança que visam eliminar a desumanização histórica e a injustiça, além de se buscar reduzir as barreiras estruturais na sociedade. “É necessária uma ativa participação do cidadão, um engajamento na diversificação da sociedade civil para possibilitar que as demandas da comunidade sejam levadas em consideração nos processos decisórios.” (Brose, 2000, p. 107).

A escola enquanto agente ativo para a mobilização social pode promover uma nova cidadania, mais humana e participativa, mais inclusiva e democrática, preservando o espírito criativo dos sujeitos e inculcando-lhes, conhecimento para formular ações e soluções para problemas de seu contexto social.

3 METODOLOGIA

O trabalho foi efetuado dentro de uma abordagem qualitativa, utilizando-se de estudos bibliográficos, documentais e de campo, para melhor veracidade dos fenômenos e consequente aplicação das ações de extensão, da avaliação e das propostas de continuidade do projeto.

Foram atendidos pelas ações uma média de 600 (seiscentas) sujeitos, dentre eles, 200 (duzentos) da comunidade interna e 400 (quatrocentos) da comunidade externa do IF Baiano *campus* Uruçuca.

A pesquisa-ação foi um instrumento utilizado para que a proposta não fosse apenas de aplicação de ações, mas, também, uma troca de saberes e de interação entre comunidade e escola. Nesse trabalho, buscou-se contribuir no processo de desenvolvimento humano e social da comunidade interna e externa do IF Baiano, através da exposição dos resultados das aulas e das pesquisas aprofundadas sobre a ética, as relações interpessoais, a cidadania, a inclusão e a mobilização social.

Foram realizadas aulas e orientações nas turmas de ensino médio, superior e da especialização em Educação Científica e Cidadania para apresentação de temas relacionados a Ética e Cidadania no I Seminário de Pós-graduação do IF Baiano *campus* Uruçuca (Figura 1).

Além das aulas sobre as temáticas Ética e Cidadania, ministradas em todas as turmas do instituto e apresentadas em diversos seminários internos, fez-se contado com as lideranças e os professores das escolas do município de Uruçuca, para que os discentes que estudaram no *campus* pudessem realizar as palestras e as rodas de conversa com os jovens da comunidade.



Figura 1 – I Seminário de Pós-graduação do IF Baiano *Campus* Uruçuca-BA

Fonte: Dados da Pesquisa (2018)

Em síntese, foi realizada uma experiência dentro do próprio instituto, por meio de aulas e seminários internos, e, na comunidade externa, houve a transmissão dos conhecimentos proferidos nesses eventos, com foco na troca de saberes.

Os alunos fizeram atividades como, leituras e elaboração de textos, apresentação de seminário e palestraram sobre a temática, possibilitando o aprendizado para além da sala de aula. Os trabalhos para desenvolvimento do projeto iniciaram em novembro de 2017 e os resultados foram organizados em forma de poster e apresentados nos eventos científicos do IF Baiano.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Como resultado do trabalho, percebeu-se uma maior interação entre o IF Baiano e a comunidade de Uruçuca, apresentando-se também, uma maior compreensão dos discentes sobre questões relacionadas à ética e à cidadania, um aumento de trabalhos e projetos focados na relação Escola x Comunidade e uma ampliação dos diálogos sobre integração social, participação política e o papel do IF Baiano na comunidade de Uruçuca-BA.

Conforme destacam Santos e Silva (2023, p. 1856),

O diálogo integrador possibilita a inserção de saberes populares no processo de construção de uma realidade mais abrangente, com vista conscientização para participação social. Esta é uma das exigências vislumbrada pela nova cidadania que levará a acessibilidade as informações e uma participação ativa do indivíduo na constituição desse conhecimento.

Os projetos iniciais de interação com a comunidade de Uruçuca permitiram obter um alcance maior sobre como os estudantes enxergam a ética no âmbito acadêmico. Foi possível pensar em diversas maneiras para ligar o IF Baiano com as comunidades externas, fazendo com que alguns alunos tivessem uma noção ampla de como a ética é importante no cotidiano. Percebeu-se um conhecimento *apriori* sobre cidadania, pelo fato

de muitos discentes trazerem à tona a política como uma espécie de referência para tudo o que foi discutido.

Pôde-se observar através das atividades práticas que as instituições, tanto o IF Baiano quanto as outras escolas do município, têm muito a ensinar umas às outras. Tal fato pôde ser observado através de minicursos e por meio de rodas de conversa com os estudantes de ambas as comunidades, utilizando-se de conversas informais e contação de histórias, por exemplo. (Figura 2).

[...] não se pode fazer uma mudança profunda na escola enquanto não se faça uma mudança social também profunda, que proponha novos ideais comunitários e pessoais com uma nova maneira de ver a realidade e a História e que valorize de forma diferente a educação do povo e a cultura popular. (Nidelcoff, 1994, p.19)

Foi relatado nas conversas perguntas como: como os professores poderiam influenciar na formação ética dos estudantes? como utilizar a ética para fazer uma espécie de aula com os professores de ambas as instituições? Foram feitas outras perguntas também relacionadas a moral e política e discutiu-se sobre o papel social do IF Baiano.

As ações chamaram tanto a atenção dos alunos das escolas onde ocorreram as atividades que entre eles surgiu a proposta de que houvesse uma “espécie de sábado letivo” para tentar unificar os assuntos entre ambas as comunidades.



Figura 2 – Alunos do IF Baiano em ação com alunos das escolas de Uruçuca-BA

Fonte: Dados da Pesquisa (2018)

Com a realização das ações de intervenção na comunidade, houve uma maior interação entre o IF Baiano e seu entorno, além de contribuir para a formação ética e política das comunidades interna e externa da instituição. Contribuiu no processo de desenvolvimento humano e social, e, trabalhou perspectivas de transformação e emancipação dos sujeitos, por meio das publicações, das palestras e dos eventos científicos.

Os institutos federais de educação têm estrutura e instrumentos materiais e imateriais para se trabalhar a inclusão social, porém, não são “secretarias de governo”. Tal ação remete uma reflexão sobre o processo de inclusão social veiculado pelo poder público, muitas vezes aumentados, “iluminados” e superestimado pela mídia governamental.

Sobre o papel da escola no processo de inclusão, Santos e Midlej (2019, p. 84), destacam que,

As ditas políticas de inclusão já se caracterizam como prova incontestante de que existe exclusão. Qual o papel da escola nesse contexto? Será que

a necessidade da escola se limita a práticas que busquem a inclusão? Ou tal atividade nem precisaria existir se a Educação realmente fizesse sua função social de garantir conhecimento à população sem distinção de classe social, raça, gênero ou idade?

Os estudos e as ações em conjunto com a comunidade permitiram obter um alcance maior sobre como os estudantes enxergam a ética, a cidadania e o processo de inclusão e mobilização social. Foi possível pensar em possibilidades inclusivas e ações que liguem o IF Baiano com as comunidades externas com vistas numa maior interação dos alunos e compromisso para com a ética, a cidadania e a mobilização social.

O IF Baiano deixou evidente que é um agente multiplicador de conhecimento, de ações de pesquisa e de extensão. Por meio das pesquisas, aulas, palestras, seminários e publicações, o projeto o qual gerou o presente trabalho, conseguiu atingir os resultados esperados, além de deixar como permanentes, ações ligadas a formação ética e cidadã dos seus alunos e da comunidade de Uruçuca.

5 CONCLUSÃO

A proposta inicial foi de se trabalhar a formação ética e cidadã no IF Baiano *campus* Uruçuca, a qual teve origem no ano de 2013, através da aplicação dos conhecimentos apresentados em sala de aula, nas disciplinas ministradas pelo professor de filosofia do *campus*, onde buscou-se que os alunos se envolvessem com toda estrutura da escola na elaboração do Seminário Ética e Relações interpessoais, e, do Seminário de Ética e Cidadania. Com os resultados positivos apresentados por conta do envolvimento dos alunos e interação com a comunidade externa, em 2017, iniciou-se mais um projeto, o qual evidenciava a maior interação com a comunidade externa e o trabalho no âmbito da inclusão e mobilização social, visando a autonomia e emancipação dos sujeitos.

A ideia foi continuar a proposta apresentada no primeiro projeto, através do maior envolvimento dos alunos nas atividades de ensino, pesquisa e extensão. Com a ação propriamente dita, foi possível obter um alcance razoável na comunidade, sendo perceptível a curiosidade sobre os temas abordados. Percebeu-se que os discentes tiveram uma ideia clara sobre como a ética poderia ajudar na interação entre o IF Baiano e as comunidades externas. O envolvimento das lideranças locais foi de extrema importância para a realização das atividades e a receptividade foi melhor e maior do que o esperado.

A proposta do trabalho obteve um alcance relevante, onde os alunos apresentaram uma curiosidade maior sobre os temas abordados nos minicursos realizados nas comunidades, tiveram uma ideia mais clara e um entendimento favorável sobre como a ética poderia ajudar a ligar o IF Baiano com as comunidades externas, favorecendo o processo de inclusão e mobilização da sociedade.

Com o auxílio de toda comunidade do IF Baiano, foi possível se estender os estudos e debates ligados a relação escola x comunidade, com a ampliação das ações no âmbito da inclusão social e do amadurecimento político da comunidade interna e externa do *campus*, com resultados visíveis através de palestras, de projetos de pesquisa e extensão submetidos a editais de fomento, da realização de seminários, da publicação de artigos em anais de eventos e em revistas científicas indexadas, da publicação de livros e capítulos de livros, e, da criação do curso de especialização em Educação Científica e Cidadania, hoje concluindo sua terceira turma.

REFERÊNCIAS

- BAUMAN, Zygmunt. **Ética pós-moderna**. Trad. De João Rezende Costa. São Paulo: Paulus, 1997.
- CORTELLA, Mário Sérgio; RIBEIRO, Renato Janine. **Política: para não ser idiota**. Campinas, SP: Papyrus 7 Mares, 2012.
- DUBRIN, A. J. **Fundamentos do comportamento organizacional**. Trad. James Sunderland Cook e Martha Malvezzi Leal. São Paulo: Thomson, 2003.
- FERREIRA, A.B.H. **Mini Aurélio: o dicionário da língua portuguesa**. 6. ed. Curitiba: Positivo, 2005.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

NIDELCOFF, María Teresa. **Uma escola para o povo**. São Paulo: Editora Brasiliense, 1994.

SANTOS, José Ricardo Rosa dos; MIDLEJ, Moema Maria Badarô Cartibani. **Uma reflexão sobre o contexto educacional contemporâneo**. Psicologia da Educação, São Paulo, 48, 1º sem. de 2019, pp. 79-88. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/psie/n48/n48a09.pdf>. Acesso em 06 out 2023.

SANTOS, José Ricardo Rosa dos; SILVA, Juliana Oliveira da. As contribuições da Ética para uma nova perspectiva de equidade social. In: **Anais do I Seminário de Pós-graduação do IF Baiano Campus Uruçuca – Ética, Tecnologias e Sustentabilidade**. Anais... Uruçuca (BA) IF Baiano, 2017. Disponível em:

<https://www.even3.com.br/anais/posifbaianourucuca//77180-as-contribuicoes-da-etica-para-uma-nova-perspectiva-de-igualdade-social>. Acesso em: 05 out 2023.

_____. Contribuições da educação para o desenvolvimento local: o caso do centro educacional do município de Uruçuca no interior da Bahia. In: **Cuadernos de Educación y Desarrollo**, Portugal, 15(2), 1848-1876, 2023.

<https://doi.org/10.55905.cuadv15n2-041>. Acesso em: 05 out 2023.

VALLS, Álvaro L. M. **O que é ética**. 9ª ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.

VÁZQUEZ, Adolfo Sanchez. **Ética**. Rio de Janeiro. Editora Civilização Brasileira, 1999.

CAPÍTULO II

ÉTICA E EQUIDADE SOCIAL: CONSTRUINDO UMA NOVA⁴ PERSPECTIVA

Juliana Oliveira da Silva

José Ricardo Rosa dos Santos

1 INTRODUÇÃO

A concepção da ética não é algo recente, sendo discutida desde a Antiguidade por pensadores como Sócrates, Platão e Aristóteles. As reflexões do “dever ser” humano perpassam o tempo, chegando à atualidade reclamando por uma educação capaz de romper com barreiras que limitam o agir ético e separa mundo através da dicotomia entre teoria e prática.

Historicamente, as esperanças coletivas estiveram ancoradas em ideais utópicas vendidos como entes da razão. Os reflexos dessas crenças ecoam traduzindo uma realidade divergente da apresentada, onde a desigualdade outrora

⁴ Texto publicado nos Anais do I Seminário de Pós-graduação do IF Baiano *Campus* Uruçuca – Ética, Tecnologias e Sustentabilidade

mascarada como condição fundamental do processo de desenvolvimento da sociedade, reivindica condições mais justas.

O estado de decadência e de injustiça social conduz a desconstrução de paradigmas introduzidos na sociedade e encontram nos princípios da Ética, em consonância com a Educação, a possibilidade de formação politizada, com viés mais dinâmico, participativo e democrático.

Segundo Vázquez (1999, p. 23),

A ética só se consolida onde haja possibilidade do conhecer, a liberdade para o agir, e muito menos de códigos normativos que se assentam em descrição e prescrição limitadas a certas esferas da realidade.

A ética como uma reflexão contínua do agir humano perante a sociedade deve estar pautada no fato da moral como *organon*⁵ que pondera e baliza as relações entre os indivíduos na sociedade ao atentar para suas diferenças e os diferentes contextos, nos quais estão inseridos, de modo a impulsionar a busca por maior equidade social.

Uma nova esperança tem se firmado através da Educação Libertadora pautada em princípios éticos. Mas se por um lado, amplia-se uma visão que estimula a participação dos atores sociais na luta por uma sociedade mais justa, por outro, assusta-se as elites que veem o “reino” dos seus interesses abalado e tentam a todo custo manter sua ordem opressora. Destaca-se a

⁵ Se traduz por órgão, instrumento. Aristóteles (1985, p. 9)

importância do cunho ético desta Educação como forma de estimular um questionamento contínuo do indivíduo, livre de preconceitos, pragmatismo e alienações impostas por doutrinações exacerbadas.

A ética possibilita uma dialética integradora entre a história passada e atual, com vista a uma sociedade mais igualitária por meio de um empenho moral flexível, e não assentada sobre normas absolutas e deterministas que limitam, manipulam, subjagam e reduzem a capacidade de discernir melhores soluções para os problemas sociais.

2 DESCONSTRUINDO MUROS DO CONHECIMENTO

A história carrega em seu bojo um legado de desumanização, onde a realidade se apresenta de forma enigmática transmitida por diferentes prismas, mitos e ideologias. Muitos pensadores demonstraram preocupação na busca do conhecimento, o qual se apresentava limitado por doutrinações, e, destacavam a importância da dialética para o avanço do pensar livre de dogmatismo. Aristóteles *apud* Sponville (1952, p. 63) dizia que, “a busca da verdade é ao mesmo tempo difícil e fácil: Ninguém pode alcançá-la absolutamente, nem deixá-la escapar totalmente.” Sponville (1952, p. 64) expõe que, “Entre a ignorância absoluta e o saber absoluto, há lugar para o progresso dos conhecimentos”.

Ainda na mesma obra Sponville (1952) diz que, a verdade é o que é. Desta maneira, não existe conhecimento humano que corresponda à verdade absoluta, posto que, seja impossível conhecê-la em sua totalidade. O fato de não conhecer tudo é a força motriz do homem na busca da verdade que abre caminho para novos aprendizados e leva ao descrédito as ideias absolutistas e deterministas visto que estas têm caráter alienante com intuito de enquadrar e subjugar o indivíduo à transformação.

A formação com base no diálogo racional crítico embora defendida desde a antiguidade como um dos caminhos para construção do conhecimento ficou com o papel coadjuvante, prevalecendo uma formação tecnicista para sustentar a estruturação de classes, a qual, gerou cidadãos apáticos diante a transformação da realidade. No entanto, o descalabro de desigualdades sociais tem reascendido debates voltados a importância de uma educação libertadora e dialógica para sensibilização dos atores sociais na busca de ações que visem equiparar as injustiças.

Os conhecimentos construídos como fruto de matizes históricas distanciaram o homem do seu caráter ético e da busca do bem comum, pois se firmaram por meio da arte do logro que deixava de lado o compromisso com a verdade e estimulava cada indivíduo a buscar a satisfação dos próprios interesses. Os desdobramentos dessa formação sociocultural sob a concepção de uma ética antropológica fizeram insurgir a necessidade de

romper com as estruturas do conhecimento usado como instrumento de supremacia de uma classe, outrossim, apesar de encontrar-se no período de transição desta visão, superar seus efeitos torna-se um desafio da atualidade que depositam no conjunto ética e educação as esperanças para orientação na busca de uma formação politizada com um viés mais dinâmico, democrático e participativo.

3 CONTRADIÇÕES ENTRE TEORIA E PRÁTICA

A ciência sob ótica positivista afastou-se ainda mais do contato do indivíduo comum, e, apesar desse pensamento simplista constituir uma lacuna já superada, a estruturação do sistema com base nessa ideologia ainda hoje exerce forte influência na manutenção do *status quo*. Spinoza (1981) expõe que, os homens supõem ser livres, porque tem consciência das suas decisões e dos seus desejos, mas não imaginam porque estes ensejos lhes são intrínsecos, por não terem o menor conhecimento deles.

A cultura científica criou indivíduos acríticos e condicionados as técnicas e teorias. Percebe-se na atualidade o ranço deixado pelo distanciamento entre a teoria e prática que foi reforçado pelo cientificismo. Atualmente, tem-se um discurso onde se prega acerca do educar para cooperação, para participação social e para o senso crítico, mas no chão da escola,

observa-se uma educação voltada para competição, para unilateralidade e para repetição de informações.

Para Vázquez (1999, p.132),

O homem é livre para decidir e agir, sem que sua decisão e sua ação deixem de ser causadas, mas o grau de liberdade está, por vez, determinado histórica e socialmente, pois se decide e age numa determinada sociedade, que oferece aos indivíduos determinadas pautas de comportamento e possibilidade de ação.

A realidade outrora marcada por contradições, onde na mesma proporção que o sistema educacional por meio de suas normas, regras e diretrizes assegura o apoio a projetos e iniciativas voltados a importância do papel da escola para formação ética e a construção de valores de cidadania dos seus educandos. Em contrapartida, nega-se a oferecer subsídios e estrutura escolar adequada para realização desses projetos e por vez, tais políticas quando são implantadas não recebem o devido acompanhamento e desconsidera as especificidades da escola envolvida.

Frente aos caminhos e descaminhos apontados para desconstrução dessa dicotomia impetrada na formação sociocultural e para busca da mobilização dos atores na produção de uma realidade mais equânime, destaca-se a Educação libertadora proposta por Freire (2005) onde postula-se a criação de um espaço onde os indivíduos discutam e reflitam as contradições do mundo elevando à conscientização coletiva do

processo de desumanização histórico e transpondo práticas que visem reparar as injustiças e afunilar barreiras estruturais da sociedade.

4 CRISE ÉTICA NO CENÁRIO POLÍTICO BRASILEIRO

Atualmente, o Brasil está vivenciando o ápice de uma crise ética que infere em todos os campos da sociedade, sobretudo, no meio político e democrático marcados por manobras de Estado, escândalos de corrupção e reformas que configuram verdadeiros retrocessos nos direitos conquistados por décadas, os quais, revelam uma democracia falaciosa criada para alimentar a ilusão de cidadania falseada.

Pesquisas do (CNI/Ibope) demonstram o grande embate do povo ao governo do atual presidente, que tem o mais alto índice de oposição da história chegando a cerca de 97% do eleitorado, contudo, tais dados acompanhado de manifestações populares mostraram-se insuficientes para a convocação de novas eleições diretas, o que chama atenção para a fragilidade democrática do país, e coloca em pauta a inclinação do estado democrático a serviço das forças econômicas. Em contrapartida, a população assiste inerte ao desmonte da nação e do patrimônio público para pagamento de propina as bases aliadas do governo, para que o presidente interino se mantenha no poder e tenha apoio para realizar as reformas propostas no seu mandato.

A análise do cenário político brasileiro sob concepção da ética revela o estado de decadência de uma república falida, não somente por valores monetários, mas por evidenciar o caos de valores morais e princípios éticos. As reflexões acerca dos acontecimentos imputados por esta “pseudodemocracia” demonstram a impotência do povo e conduz a necessidade do empoderamento popular, para formação de cidadãos mais conscientes e participativos. Habermas (2003, p.149) cita que,

O ideal é compreender e instrumentalizar os indivíduos e grupos impotentes e sobrecarregados (mediação e arbitragens), seria preciso engajar os indivíduos em suas lutas e não auferir o mero direito que sejam representados.

A crise ética remete às raízes históricas de uma da educação ocidental, a qual, relegou o homem ético tornando a escola no principal mecanismo de reforço da cultura elitista. Percebe-se, que a escola não é apolítica, e, portanto, não pode ser tratada como tal, como enseja o projeto de lei conhecido por “escola sem partido”, pois adotar tal postura representa fechar os olhos para forte tendência ideológica que vem sendo difundida através de seu conteúdo e organização e, que tornam a educação um instrumento de reforço para a formação sociocultural dominada por ordem hegemônica. Para além, assumir essa atitude acrítica dentro do âmbito escolar é fingir não ver as raízes que remontam a degradação de valores, é calar consciências e minar a possibilidade ampliação de debates que podem conduzir a novos caminhos, renunciando assim a formação politizada em

favor do avanço contínuo de falsas esperanças alicerçadas em teorias sem práticas.

Nidelcoff (1994, p.19) alerta que,

Não se pode fazer uma mudança profunda na escola enquanto não se faça uma mudança social também profunda, que proponha novos ideais comunitários e pessoais com uma nova maneira de ver a realidade e História que valorize de forma diferente a educação do povo e cultura popular.

Freire (2005) aborda de forma pertinente no livro *Pedagogia do Oprimido*, que o processo de humanização não é apenas o resultado da conscientização do oprimido da necessidade de libertação das doutrinações de ordem elitista, mas antes de tudo é uma conscientização tanto dos oprimidos, quanto dos opressores das condições análogas de escravidão que exigem a luta pela transformação da realidade.

Uma nova perspectiva de equidade que rompa com a estrutura projetada pelo sistema capitalista, exige que a sociedade esteja balizada em princípios éticos que sejam capazes de resistir a influência do poder e do dinheiro, assim como superação do hiato que separa teoria e prática, por meio de uma reaproximação da escola na formação cidadãos politizados e mobilizados.

5 METODOLOGIA

De cunho qualitativo, o referido trabalho faz uma revisão de literatura sobre a temática da ética e suas contribuições para a equidade social, via educação. Para tanto, fez-se uso da pesquisa bibliográfica e eletrônica, onde contabilizou-se 7 (sete) livros. Deste, somou-se 1 (um) livro sobre a educação, um livro sobre democracia e 5 (cinco) livros relacionados a filosofia e ética. A observação também foi um recurso do processo metodológico do trabalho, tendo em vista maturar as análises provindas das leituras com as experiências vividas pelas pessoas em contato direto e constante com a temática da pesquisa.

6 CONSIDERAÇÕES

Historicamente a humanidade segue uma ordem injusta, onde a percepção e compreensão do homem acerca da realidade são moldadas por doutrinações de cunho elitista, assim as reflexões da ética alertam para a necessidade de desconstruir os conhecimentos criados por estes matizes da realidade que limitam o pensar e o agir do homem com autonomia.

Os conhecimentos do homem estiveram imersos em crenças que sustentavam condições desumanas para fomentar os interesses das elites. Contudo, a crescente desigualdade enseja pela participação consciente dos atores sociais na constituição de uma nova perspectiva de equidade social baseada na instauração de princípios éticos, mediante a luta

para transformação da realidade, a romper com hiato entre teoria e prática pela escola.

A Educação libertadora proposta por Freire, visa à criação de um espaço onde os dialetize-se as contradições do mundo materializando a conscientização das injustiças do processo de desumanização histórico em práticas sociais que possibilitem condições mais equânimes.

As contribuições da reflexão ética como instrumento regulador da vida humana reforçam a necessidade de promover um aprendizado que transponha ao conhecimento e interpretação do mundo que se vive, conduzindo a necessidade de educação com viés democrático, dinâmico e participativo que impliquem em ações voltadas ao bem-estar coletivo.

REFERÊNCIAS

- ARISTOTÉLES apud SPOVILLE, A. C. **Apresentação da filosofia**. Rio de Janeiro: Martins Fontes, 2012.
- FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.
- HABERMAS, Jürgen. **Direito e democracia entre facticidade e validade**. 2. ed. Tradução Flávio Bento Siebeneichler. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, v. II, 2003.
- HERÁCLITO apud SPOVILLE, A. C. **Apresentação da filosofia**. Rio de Janeiro: Martins Fontes, 2012.
- SPINOZA apud SPOVILLE, A. C. **Apresentação da filosofia**. Rio de Janeiro: Martins Fontes, 2012.
- SPOVILLE, A. C. **Apresentação da filosofia**. Rio de Janeiro: Martins Fontes, 2012.
- VÁZQUEZ, A.S. **Ética**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999.

CAPÍTULO III

A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR E AS DIRETRIZES PARA EDUCAÇÃO NO CAMPO NO BRASIL: IMPLICAÇÕES E PERSPECTIVAS EM ESCOLAS DE ASSENTAMENTOS RURAIS EM VITÓRIA DA CONQUISTA - BA⁶

Rosimeiry Souza Santana

Cláudio Eduardo Félix dos Santos

1 INTRODUÇÃO

O manuscrito em questão tem entre suas finalidades apresentar uma discussão sobre os direcionamentos da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), implementada pela Lei 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, e suas implicações em torno do trabalho docente, em um lócus configurado pelas escolas localizadas em áreas de assentamentos rurais, assim como aquelas localizadas em áreas rurais, também compreendidas como escolas do campo, tendo em vista analisar as políticas

⁶ Artigo aprovado pela Comissão Científica e apresentado no IV Congresso Internacional e VI Congresso Nacional Movimentos Sociais e Educação. Seminário 10 anos do Mestrado Profissional em Educação do Campo da UFRB

educacionais, direcionadas à Educação do Campo, estabelecidas no Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010, que dispõe sobre a política de especificidades educacionais para o campo, (Brasil, 2010).

O artigo foi consolidado com base na seguinte questão: diante das perspectivas que pautam a educação do Estado, compreendida como contraditória, tendo em vista o projeto educacional pensado para classe trabalhadora, questiona-se de que maneira a BNCC se interrelaciona com a Diretrizes Curriculares para a Educação do Campo? A problemática proposta nessa pesquisa propõe uma análise sobre como a BNCC contribui para formação humana, da mesma maneira, além de verificar quais os direcionamentos da BNCC para a Educação do Campo, ao considerar que a Educação do Campo tem entre seus princípios a formação integral do ser, também, compreendida como formação omnilateral (Frigotto; Ciavata, 2012).

Nessas circunstâncias, Frigotto e Ciavatta (2012, p. 265) tratam das concepções do conceito de omnilateralidade ao afirmarem que:

[...] Omnilateral é um termo que vem do latim e cuja tradução literal significa 'todos os lados ou dimensões'. Educação Omnilateral significa, assim, a concepção de educação ou formação humana que busca levar em conta todas as dimensões que constituem a especificidade do ser humano e as condições objetivas e subjetivas reais para o seu pleno desenvolvimento histórico. Essas dimensões envolvem sua vida corpórea material e seu desenvolvimento intelectual,

cultural, educacional, psicossocial, afetivo, estético e lúdico. Em síntese, educação Omnilateral abrange a educação e a emancipação de todos os sentidos humanos, pois os mesmos não são simplesmente dados pela natureza.

Assim, acrescentamos à pesquisa o estudo do Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010, que trata dos princípios da Educação do Campo, com a finalidade específica de compreender a inter-relação entre a BNCC e o decreto designado na prática pedagógica em espaço escolar.

A problemática proposta nessa pesquisa investiga sobre como as metas da BNCC se inter-relacionam com os Princípios da Educação do Campo, sobretudo em relação à prática pedagógica, em tempo, verificaremos se os direcionamentos da BNCC contemplam a formação humana no contexto omnilateral, com a finalidade da emancipação do sujeito.

O manuscrito recorreu a uma pesquisa qualitativa, proveniente de uma revisão de literatura, associada à pesquisa de campo, a qual é desdobramento da pesquisa intitulada Os princípios educacionais do MST na Educação do Campo: uma análise a partir do Projeto Político Pedagógico de uma escola em um assentamento rural em Vitória da Conquista, aprovada pelo Comitê de Ética e Pesquisa, sob o número 5.110.700. A etapa da pesquisa empírica efetivou-se pela entrevista semiestruturada, por intermédio do trabalho de campo, o qual “[...] permite aproximação do pesquisador da realidade sobre qual formulou a

pergunta. E visa a estabelecer uma relação, com os diferentes ‘atores’ que fazem parte dessa realidade” (Minayo, 2020, p. 57).

Para Gonçalves (2001, p. 67), é o tipo de pesquisa que pretende buscar a informação diretamente com a população pesquisada. “[...] Nesse caso, o pesquisador precisa ir ao espaço onde o fenômeno ocorre, ou mesmo reunir um conjunto de informações a serem documentadas”. Dessa maneira, inferimos que essa etapa da investigação, além de nos aproximar do ambiente da pesquisa, também nos proporcionou apreender nosso objeto de estudo.

As informações do contexto empírico, que abarcam os conteúdos que tratam de uma realidade particular, também, retratam uma totalidade. Tais informações foram produzidas mediante a participação de educadoras e integrantes do Setor de Educação do MST, que lecionam em escolas de assentamentos rurais no município de Vitória da Conquista — BA, no Território de Identidade Sudoeste Baiano interior da Bahia.

Vitória da Conquista está localizada a 515 Km de distância da capital do estado, a cidade de Salvador, via BR-116 (Instituto [...], 2023 *on-line*). Estende-se por uma área geográfica de 3.405,6 km², com um quantitativo populacional estimado em 341.128 habitantes, o que a caracteriza como o “terceiro maior município do estado da Bahia, bem como do interior do Nordeste, com exceção das regiões metropolitanas” (Instituto [...], 2023, *on-line*).

A Rede Municipal Pública de Ensino conta com 160 (cento e sessenta) unidades escolares, das quais 82 (oitenta e duas) escolas estão localizadas nos espaços urbanos, enquanto 78 (setenta e oito) nos espaços rurais (QEDU, 2021). Esse quantitativo inclui as escolas em Assentamentos rurais e as escolas nas Comunidades Remanescentes de Quilombos. Em 2021, o município alcançou a pontuação 5,6, na avaliação do Índice do Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), a média obtida no processo da avaliação está acima da nota projetada, de 5,2 pontos (QEDU, 2021).

Ao apresentamos a realidade educacional do município, consideramos a visão de Libâneo (2004, p. 46), quando trata sobre a relevância social da escola, segundo ele,

A escola necessária para fazer frente a essas realidades é a que provê formação cultural científica, que possibilita o contato dos alunos com a cultura, aquela cultura provida pela ciência, pela técnica, pela linguagem, pela estética, pela ética. Especialmente, uma escola de qualidade é aquela que inclui, uma escola contra a exclusão econômica, política, cultural, pedagógica.

Em virtude dessa concepção acerca da função social da escola, apontaremos o panorama da Secretaria Municipal de Educação de Vitória da Conquista, para contextualização da realidade educacional do município. Em 2021, foi contabilizado um total de 46.401 (quarenta e seis mil e quatrocentas e uma) matrículas no Ensino Fundamental, sendo que 34.074 (trinta e

quatro mil e setenta e quatro) nos espaços urbanos e 12.327 (doze mil e trezentos e vinte e sete) nos espaços rurais, que contempla as escolas em Áreas Rurais sem especificações, em Área de Assentamentos Rurais e em Áreas Comunidades Remanescentes de Quilombo (CRQ). A Rede Municipal de Ensino oferta os serviços de Educação Básica, desde a Educação Infantil na modalidade Creche, Pré-escola; Educação em Anos Iniciais; Educação em Anos Finais; Educação Especial e Educação para Jovem e Adulto (EJA) (QEDU, 2021).

A pesquisa foi fundamentada no Materialismo Histórico-Dialético (MHD), que interpreta a realidade por meio das relações de trabalho (Marx, 2010). A escolha pelo MHD nos possibilita realizar uma leitura de realidade social em face da relação dos modos de produção do capitalismo que explora a força humana, aliada às transformações motivadas pelas lutas históricas da classe trabalhadora por igualdade e justiça social.

2 BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR: CONCEITOS E CONCEPÇÕES

A Constituição Federal atribui ao Estado a responsabilidade pela garantia das políticas educacionais no país. Conforme previsto no Artigo 210, o Estado preconiza um modelo de ensino baseado em políticas de educação que possam dispor de “conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos

valores culturais e artísticos, nacionais e regionais” (Brasil, 1988, *on-line*). Tal enunciado permeia a seguinte reflexão: é possível um modelo educacional que preveja uma formação básica, amparada em um conteúdo mínimo que promova valores culturais e artísticos, tanto nacionais quanto regionais, destacados no artigo mencionado?

Tal questionamento emerge de uma memória da luta das organizações sociais por um projeto de educação para classe trabalhadora e, diga-se de passagem, os Movimentos Sociais do Campo foram protagonistas nesses espaços de atuação (Ribeiro, 2010). A propósito, o Decreto Federal nº 7.352/2010 dispõe dos Princípios da Educação do Campo e é resultado das lutas dos trabalhadores e trabalhadoras de campo. O artigo 2º do referido Decreto trata do “incentivo à formulação de projetos político-pedagógicos específicos para as escolas do campo, estimulando o desenvolvimento das unidades escolares como espaços públicos de investigação” (Brasil, 2010, *on-line*). Ele tem o objetivo de promover as articulações das experiências decorrentes do processo de ensino-aprendizagem direcionando-os para o desenvolvimento humano, social e econômico do sujeito nos espaços do campo, onde o trabalho adentra na dinâmica escolar como princípio educativo.

Contudo, em 2015, surge o Movimento Todos Pela Base em defesa de um currículo nacional unificado para todo país. Após um longo período de posicionamentos políticos em defesa da proposta por uma Base Nacional Comum Curricular (BNCC),

ela se configura enquanto política unificada de direcionamento educacional curricular em todo país. Nessa circunstância, foi implementada pela Lei nº 13.415/2017, que consolida a BNCC como “um documento de caráter normativo 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, 2023, *on-line*). Nesse sentido, o primeiro recorte para esses estudos perpassa pelas preocupações e motivações de compreender a finalidade da política delineada pela BNCC, em vista dos aspectos direcionados às aprendizagens essenciais por intermédio do desenvolvimento das “habilidades e competências⁷”.

Diante dessas definições, nos empenharemos em evidenciar as aproximações e os distanciamentos entre a BNCC e a Educação do Campo, com a finalidade de evidenciar sobre de que maneira a BNCC se inter-relaciona com o Decreto nº 7352, de 04 de novembro de 2010, que estabelece os Princípios da Educação do Campo. Cabe considerar que a proposta da BNCC é assegurar a aprendizagem por intermédio de aprendizagens essenciais, pautada no desenvolvimento de habilidades e competências⁸, assim, “as aprendizagens essenciais definidas na

⁷ “Na BNCC, competência é definida como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho” (Brasil, 2018, *on-line*).

⁸ “[...] o foco no desenvolvimento de competências tem orientado a maioria dos Estados e Municípios brasileiros e diferentes países na

BNCC devem concorrer para assegurar aos estudantes o desenvolvimento de dez competências gerais, que consubstanciam, no âmbito pedagógico, os direitos de aprendizagem e desenvolvimento” (Brasil, 2018, *on-line*). Esse processo está definido para ser efetivado ao longo das etapas da Educação Básica.

Ao longo da Educação Básica, as aprendizagens essenciais definidas na BNCC devem concorrer para assegurar aos estudantes o desenvolvimento de dez competências gerais, que consubstanciam, no âmbito pedagógico, os direitos de aprendizagem e desenvolvimento. Na BNCC, competência é definida como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho (Brasil, 2018, p. 7).

A ênfase maior dessa discussão é assegurar as devidas reflexões acerca das implicações de um currículo que não esteja explícito em sua estrutura normativa, bem como os conteúdos que favoreçam a formação humana numa perspectiva omnilateral, haja vista que, em 2010, a Educação Campo foi

construção de seus currículos¹⁰. É esse também o enfoque adotado nas avaliações internacionais da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), que coordena o Programa Internacional de Avaliação de Alunos (Pisa, na sigla em inglês), e da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco, na sigla em inglês), que instituiu o Laboratório Latino-americano de Avaliação da Qualidade da Educação para a América Latina (LLECE, na sigla em espanhol)” (Brasil, 2018, p. 13).

consolidada enquanto política pública e modalidade educacional. Tal política foi implementada às custas de um processo histórico de disputa, em que as organizações sociais defendiam a educação conforme a realidade da classe trabalhadora, no entanto, em 2015, a BNCC desenha uma espécie de contraposição a essa modalidade educacional, quando define em suas finalidades a unificação do currículo em todo território nacional, portanto, uma política de sistema único curricular, no ano de 2018.

O Quadro 1, a seguir, apresenta as dez competências gerais estabelecidas no documento final da BNCC.

Quadro 1— Dez Competências gerais da BNCC

Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.
Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade, para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções (inclusive tecnológicas) com base nos conhecimentos das diferentes áreas.
Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural.
Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo.
Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar,

<p>acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva</p>
<p>Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade</p>
<p>Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta.</p>
<p>Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas.</p>
<p>Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza.</p>
<p>Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários.</p>

Fonte: elaborado com base em Brasil (2018)

A aproximação das dez Metas da BNCC, estabelecida na versão final do documento, em sua aparência, remete a todas as necessidades educacionais dos indivíduos, em toda e qualquer região do território nacional. No entanto, mesmo diante do potencial de argumentação da mídia — para convencer a sociedade de que a BNCC é a solução para os problemas educacionais no país — entendemos que, uma vez que a BNCC dispõe de Metas gerais em um currículo comum, assim também se estabelece todo um sistema pré-moldado de formação escolar,

o qual compreendemos como engessado, que se opõe ao contexto das especificidades regionais no cenário brasileiro.

É imprescindível destacar que as competências gerais da Educação Básica, em vigor na BNCC, interrelacionam-se e se desdobram no tratamento didático proposto para as três etapas da Educação Básica, Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio, articulando-se na construção de conhecimento, no desenvolvimento de habilidades e na formação de atitudes e valores, nos termos da LDB (Brasil, 2018, p. 07).

O conceito de competência, adotado pela BNCC, perpassa pela discussão pedagógica e social das últimas décadas e pode ser inferido no texto da LDB, sobretudo quando se estabelecem as finalidades gerais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio. Nesse aspecto, Branco *et al* (2019, p. 273) argumentam que a “BNCC, apesar de ser um documento normativo para a Educação Básica, se direciona mais para uma reorganização curricular, sob a égide da influência do empresariado e de interesses de órgãos internacionais e, por sua vez, do capital”. Para os autores, as variáveis que determinaram a BNCC estão associadas às relações entre o Estado e o sistema produtivo, na perspectiva de proporcionar uma formação escolar com finalidades direcionadas a habilitar o indivíduo para o trabalho remunerado.

Apesar do conteúdo temático mencionado não está sublinhado ao delimitarmos as finalidades dessa pesquisa, ressaltamos que essa reflexão precede as propostas nas considerações iniciais, tendo em vista a necessidade de

avancarmos na compreensão acerca das configurações da BNCC, para além da implementação do currículo em seus respectivos estados e municípios.

3 A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR E AS IMPLICAÇÕES PARA EDUCAÇÃO DO CAMPO

Uma reflexão plausível emerge a partir dessa questão, como é possível uma Base Nacional Comum Curricular ser implementada em nível nacional sem que exista um Sistema Nacional de Ensino? Para (Saviani, 2010) aponta sobre a ausência de um Sistema Nacional de Educação no Brasil. Para o autor, a criação de um Sistema Nacional de Educação não está em desacordo com o sistema federativo, pelo contrário, o autor afirmar que o Brasil necessita de um Sistema de Ensino consolidado, que garanta, implementa e efetive as políticas educacionais, enquanto política de estado.

Oliveira (2009), sinaliza sobre as questões das discontinuidades, rupturas e permanências das políticas educacionais no país, sobretudo em período de transição de governo. A autora confirma, e assim assimilamos que as medidas de rupturas das políticas públicas, ocorrem, devido a configuração de Programa de governo ao invés de política de estado. Desse modo apreendemos que essas intercorrências das rupturas e permanências, são resultados da ausência de um Sistema Unificado para Educação. A autora, evidencia que as

rupturas nas políticas educacionais consolidadas, geram graves prejuízos a sociedade.

Nesse interim, compreendemos que a criação de um Sistema Unificado de Ensino para todo o território brasileiro, observando suas diversidades, precisa ser elaborado de forma a corresponder com as perspectivas da igualdade, equidade, transversalidade. Nesse sentido, inferimos que para que tenhamos políticas educacionais de continuidades e permanência, enquanto política de estado, é preciso que tenhamos um Sistema Unificado e Universalizado de Ensino para atender de forma eficaz às demandas educacionais de uma nação, que opera sob o sistema federativo.

Branco *et al* (2019) considera o que é factível entender certos elementos de desigualdades presentes na esfera da educação, quando se consideram diversas regiões, municípios e escolas do país, muito embora tais especificidades não signifiquem respeito aos “níveis de qualidade”. Pode-se concluir que a educação não é uniformemente equitativa em todo o território nacional.

No que diz respeito a tal situação, consideramos que este resultado advém, sobretudo, da distribuição desigual dos recursos financeiros, ou seja, da falta de investimentos. Nesse ponto reside um dos principais objetivos pela defesa da efetivação de um SNE, pois, acreditamos que, juntamente com o Regime de Colaboração, este possa ser capaz de corrigir, ou pelo menos minimizar, essas desigualdades e promover uma educação mais justa, democrática e

equitativa. Convém ressaltar que o problema não está na universalização da Educação Básica, ou na descentralização, mas, sim na forma como esses eventos foram implementados e, principalmente, na sobrecarga imposta aos municípios, resultando na precarização e na perda de qualidade dos serviços públicos essenciais, estando dentre eles, a Educação. Justificando a ideia anterior, é possível indicar que a universalização é imprescindível para que todos tenham acesso à Educação Básica (Branco *et al*, 2019, p. 276).

Sendo assim, compreendemos que existe uma fragilidade na BNCC, a qual destacamos no decorrer da investigação. Tal fragilidade remete às metas da BNCC que não demarcam explicitamente os Princípios da Educação do Campo para um currículo que deveria resguardar as especificidades educacionais. A forma engessada como a BNCC estabelece suas diretrizes está ancorada nos direcionamentos da LDB n° 9.394/1996, que se encontra obsoleta, já que não se faz menção à Educação do Campo, modalidade educacional reconhecida como política pública, em 2010. Tais circunstâncias exigem o seguinte questionamento: quais os direcionamentos pedagógicos acerca das políticas para a Educação do Campo, em destaque na LDB em vigência? Isso porque, em seu contexto original, a LDB n° 9.394/1996, no artigo 28º, não faz nenhuma menção à Educação Rural, a qual contrapomos, visto que ela não atende, nem contempla a realidade da classe trabalhadora do campo.

Devido às conquistas históricas da classe trabalhadora, materializadas nas políticas educacionais para o campo,

compreendemos a terminologia Educação Rural como obsoleta na referida LDB, tendo em vista que, em primeiro lugar, o termo rural remete a contradições do sistema capitalista, sobretudo, quando se cria a política das escolas agrícolas, a exemplo implementação da I Escola Rural Normal, em 1934. Segundo, por não atender as perspectivas dos movimentos sociais que conquistaram, consolidaram e implementaram, junto ao Estado, a Educação do Campo como política pública e modalidade educacional, firmada pelo Decreto 7352/2010, resultado da luta do Movimento pela Educação do Campo. Como afirmam Santos e Ferreira (2018, p. 201),

O Movimento de Articulação Nacional por Educação do Campo mobilizou debates em centenas de municípios e Estados do Brasil. As discussões em encontros, seminários e nas elaborações dos intelectuais do movimento foram registrados nos Cadernos Por Uma Educação do Campo. Dada a sua importância, os analisaremos com foco na discussão da teoria pedagógica que embasa a elaboração de currículos para as escolas no espaço rural.

Diante do conteúdo da BNCC e o comparando com o Decreto 7352/2010 — que dispõe sobre os Princípios da Educação do Campo que legitima uma proposta de currículo que atenda a necessidade e a realidade do sujeito em sua comunidade e em seus espaços de convivências — observa-se que existe uma lacuna nas questões direcionadas às especificidades relativas ao Decreto 7352/2010. Nesse caso, percebe-se que a pesquisa em questão revela contradições que

implicam na política de direito. Nessa concepção, pode-se considerar que a Base não retrata, no seu teor, a obrigatoriedade de manter no currículo das escolas localizadas em áreas rurais conteúdos específicos para as escolas do campo (Pedrozo Cogo; Binteencourt, 2023).

Diante disso, entendemos que as metas da BNCC não apresentam, com clareza, uma proposta curricular que atenda as especificidades da Educação do Campo, conforme delineado pelo Decreto nº 7.352/2010, o que podemos considerar como uma lacuna no contexto da aprendizagem e no processo da prática educativa. Nessa perspectiva, inferimos que tais lacunas exigem que educadoras e educadores tenham um posicionamento e o compromisso de unidade para Educação do Campo, que deve se sustentar em um currículo oculto, o qual “é constituído por todos aqueles aspectos do ambiente escolar que, sem fazer parte do currículo oficial, explícito, contribuem, de forma implícita, para aprendizagens sociais relevantes” (Silva, 2000, p. 82). Nessa circunstância, é possível alocar os conteúdos de especificidades tanto para as escolas de assentamentos, como para as demais escolas localizadas em áreas rurais, situação confirmada nas narrativas das educadoras participantes da pesquisa:

Pode-se dizer que a unidade em torno da educação do campo é a necessidade de formulação de concepções, práticas e políticas de educação elaboradas pelos próprios povos do campo. Que emanem de suas necessidades,

conhecimentos e experiências visando a superar o antigo modelo de educação rural por meio do qual a escuta e diálogo com o povo camponês era inexistente (Santos; Ferreira, 2018, p. 200).

Mészáros (2008) tece uma crítica à educação, para isso, considera que o capitalismo é, em sua totalidade, quem direciona as propostas educacionais com objetivos muito definidos e demarcados, isto é, uma educação que atenda aos interesses do mercado. “As soluções educacionais formais mesmo algumas das maiores, e mesmo quando são sacramentadas pela lei, podem ser completamente invertidas, desde que a lógica do capital permaneça intacta [...]” (Mészáros, 2008, p. 45). Desse modo, esclarece que a educação deve estar à serviço da vida, para a transformação das realidades e para a emancipação humana (Mészáros, 2008, p. 47).

Nesse ensejo, compreendemos que é pela educação que o homem e a mulher mergulham no universo do conhecimento teórico, por meio da aprendizagem no processo da prática educativa. A aprendizagem é algo inerente à natureza humana e deve estar a serviço do desenvolvimento da humanidade (Mészáros, 2008). Por isso, observamos que o processo de formação humana deve ser direcionado por um currículo que favoreça esse desenvolvimento humano, inter-relacionando a teoria à prática educativa na formação de um pensamento contextualizado com a realidade social. Nesse sentido, para Santos e Ferreira (2018, p. 200),

A necessidade de teorias e práticas educativas que possibilitassem aos estudantes, professores e militantes camponeses uma visão de totalidade dos processos históricos e do conhecimento da natureza é considerada como fundamental na formação humana no MST. O esforço do MST para a realização desses objetivos fez com que, na década de 1990, este movimento protagonizasse intensas mobilizações e debates, realização de marchas e ocupações. Um dos resultados práticos no tocante ao avanço na construção do movimento por uma educação do campo se deu no ano de 1997, com a realização do I Encontro Nacional de Educadores/as da Reforma Agrária.

Saviani (1999) esclarece sobre as implicações da educação tecnicista, como uma proposta educacional engessada, cuja finalidade era formar na perspectiva profissional. Contudo, mesmo no panorama de delinear os conteúdos escolares pautados numa Base Comum, faz-se pertinente elaborar possibilidades para no âmbito das práticas educativas e conteúdo que promovam a formação humana. Todavia, no contexto da BNCC, tais práticas estão determinadas como finalidades na formação e nas aprendizagens essenciais.

A BNCC indica que as decisões pedagógicas devem estar orientadas para o desenvolvimento de competências. Por meio da indicação clara do que os alunos devem “saber” e, sobretudo, do que devem “saber fazer”, a explicitação das competências oferece referências para o fortalecimento de ações que assegurem as aprendizagens essenciais definidas na BNCC (Brasil, 2018, p. 13).

Assim, entendemos que mesmo diante das adversidades, impostas pela educação para o capital, ou que os conteúdos e as propostas pedagógicas não estejam explícitos na Base ou na legislação, é lançado implicitamente às educadoras e aos educadores o compromisso de, na sua prática docente cotidiana, elaborar um currículo que possa preencher as lacunas da BNCC, com propostas diferenciadas, conforme a realidade social, histórica e cultural do sujeito.

O currículo nunca é apenas um conjunto neutro de conhecimentos, que de algum modo parece nos textos e nas salas de aulas de uma nação. Ele é sempre parte de uma tradição seletiva, resultado da seleção de alguém, da visão de algum grupo acerca do que seja conhecimento legítimo. É produto de tensões, conflitos e concessões culturais, políticas e econômicas que organizam ou desorganizam um povo (Apple, 2002, p. 59).

O pensamento de Apple (2002) revela a real função do currículo em relação às especificidades de uma realidade cultural de uma população, atrelando-o à realidade individual do aluno. De acordo o autor, observar o contexto da realidade de uma comunidade e do sujeito é primordial na construção de seu mundo, assim como no seu processo de desenvolvimento cognitivo. Para que a escola cumpra esta tarefa, é necessário que a escolha dos conteúdos de estudo e a seleção de aprendizados a serem trabalhados em cada momento não seja aleatória, mas feita dentro de uma estratégia mais ampla de formação humana (Caldart, 2004, p. 25).

4 A BNCC E OS PRINCÍPIOS DA EDUCAÇÃO DO CAMPO: PERSPECTIVAS DAS EDUCADORAS DE ESCOLAS DE ASSENTAMENTOS RURAIS EM VITÓRIA DA CONQUISTA

As informações da pesquisa de campo apontaram que na “[...] implementação da BNCC na prática educativa, estão postas mudanças significativas no currículo das nossas escolas, sem possibilidade de escolha adotamos um planejamento pedagógico contrário a educação do MST” (Roseli Nunes, 2022, informação verbal). Logo, podemos inferir que houve implicações negativas nas modalidades pedagógicas, pois elas deixam de contemplar a realidade escolar de uma comunidade, assim como as suas especificidades educacionais na íntegra.

A narrativa da entrevistada demonstra a impotência das educadoras do MST, a respeito da adesão à BNCC, no planejamento de uma escola de MST, tendo vista que há um distanciamento entre os direcionamentos da BNCC e os Princípios do MST, os quais serviram de orientação para os princípios da Educação do Campo. Ao analisar o Plano Municipal de Vitória da Conquista (PME), averiguamos que existe também distanciamento entre o PME e o Decreto 7352/2010, que trata dos Princípios da Educação do Campo, ou seja, mesmo que haja apontamentos referentes às escolas do campo, no referido plano, verificamos lacunas em relação aos aspectos das modalidades educacionais que inclui a Educação do Campo.

Para Libâneo (2004), a escola pode ser concebida como um espaço educativo que contribui para o desenvolvimento humano, com destaque para a capacidade de correlacionar o processo de aprendizagem à realidade contextualizada, às questões sociais e políticas. Na narrativa a seguir fica evidenciado que, “A escola do MST, não é uma escola independente da rede, não é o MST que mantém a escola. A escola está localizada em área do MST, mas uma escola pública da rede municipal de ensino, é uma escola regulada pelo estado” (Luana Carvalho, 2022, informação verbal). A narrativa de Luana Carvalho, revela a impotência do MST em manter uma escola diferenciada. Diante disso, cabe internalizarmos a todo momento que a educação é dever do Estado, mas, também, remete à compreensão de que a educação específica para um grupo, igualmente, é direito. Essas perspectivas inserem o MST e o Movimento Articulado Por uma Educação do campo no contexto de disputa e de enfrentamento.

Sendo assim, assimilamos que — enquanto educadoras, educadores e militantes em defesa da Educação do Campo — apreendemos que, com a BNCC, o Estado constitui um processo educativo aprisionado em um conteudismo ultrapassado, assim como uma estrutura disciplinarista que organiza a BNCC. Isso “pressupõe, equivocadamente, que a melhoria da qualidade das aprendizagens seria produzida por meio de um currículo único para estudantes de todo país” (Oliveira, 2018, p. 56). O autor concluir que, por intermédio da BNCC o Estado retira a

autonomia da gestão escolar, controla toda política educacional do país, mediante avaliações em larga escala, elaboradas com materiais didáticos uniformizados, além de incentivar a competitividade entre os docentes com recompensas para os professores. Tais recompensas consideram as escolas que atingem as melhores notas nas avaliações, o que consideramos contraditório, tendo em vista a educação para emancipação.

Caldart (2004), ao pensar na Educação do Campo, pensamos numa abordagem que consiste em conceber a educação como um processo de construção de um plano educacional direcionado à população do campo. Isso significa que estamos considerando a educação, tanto em termos políticos quanto pedagógicos, face os interesses sociais, políticos e culturais de um grupo social específico. Em outras palavras, estamos pensando na educação como um processo global, mas sempre levando em conta as situações particulares e as pessoas reais que vivem em determinados contextos sociais em um período histórico específico.

É nesse sentido, que as políticas para a Educação do Campo ganham destaque, com ênfase na formação pautada em um posicionamento político de luta. Caldart (2004) segue inferindo que a escola é um instrumento revolucionário. Outro elemento de relevância social que precisa ser discutido nesse estudo é o trabalho, na visão da autora, o trabalho favorece a formação da consciência de classe, isto é, produz cultura na mesma medida que alicerça a classe trabalhadora. Nessa

perspectiva, precisamos refletir sobre o papel do educador na formação humana nas escolas do campo, assim como (re) pensar o papel da escola para formação dos indivíduos nessa sociedade, eliminando a configuração de um sistema de produção que explora, oprime e exclui.

A entrevistada Roseli Nunes⁹, professora da escola em área de assentamento rural do MST em Vitória da Conquista, afirma que:

[...] Trabalhar com os Princípios da Educação do Campo, ainda é um dos nossos grandes desafios, pois governantes em geral, não reconhecem a política para Educação do Campo. As propostas de ensino pensada para as escolas no Brasil, ainda são pensadas no contexto de escolas localizadas em áreas rurais, as orientações para as escolas do campo, aqui nesse município, são as mesmas orientações pedagógicas das escolas urbanas, o que muda no planejamento, é apenas o nome da escola. Daí a necessidade de resistência na disputa e defesa dos nossos princípios educacionais, como nosso PPP diferenciado. Temos o conhecimento que escola é gerenciada pelo estado, mas precisamos defender os nossos

⁹ No ano de 2017, o MST na Bahia homenageou as mulheres que morreram na luta pela Reforma Agrária. A homenagem aconteceu nas instalações do INCRA, em Salvador, quando mais de mil mulheres ocuparam o Instituto em um Ato nesse ano. As mulheres homenageadas foram Jaci Rocha, Luana Carvalho, Maria Zilda, Margarida Alves, Valdete Correia, Roseli Nunes. Nesse recorte da pesquisa selecionamos os nomes de **Margarida Alves, Roseli Nunes** para nomear as entrevistadas, assim, preservar o anonimato das colaboradoras da pesquisa. Conferir em: <https://mst.org.br/2017/03/15/mst-na-bahia-homenageia-mulheres-que-morreram-na-luta-pela-reforma-agraria/> Acesso em: 22 de setembro de 2022.

direitos a educação conforme a nossa realidade, pelo menos o garantir previsto no Decreto de 2010 (Roseli Nunes, 2022, informação verbal).

A entrevistada Roseli Nunes aponta que, diante da imposição das diretrizes neoliberais para as práticas pedagógicas escolares, a gestão das escolas de assentamentos rurais, que possuem integrantes do MST, passaram a inserir na dinâmica do planejamento escolar, do currículo disponibilizados pela secretaria de educação, um currículo paralelo, interrelacionado os conteúdos do planejamento pedagógico curricular da rede com os Princípios da Educação do Campo e os Princípios filosóficos e pedagógicos do Movimento, denominados, pelo MST, por currículo extraescolar. Na mesma perspectiva Margarida Alves afirma:

Temos um currículo disponibilizado pela SMED, onde se define o plano de curso estabelecido pela SMED. No entanto, temos também nosso *currículo oculto*, que é o currículo, onde colocamos em prática, os princípios da Educação do Campo e os nossos fundamentos filosóficos. Essa é forma que temos de manter os Princípios da educação nas escolas do MST, assim contribuimos para que os educandos compreendam, as questões de ordem social no país (Margarida Alves, 2022, informação verbal).

Outras inquietações que emergem é que a escola, enquanto esse espaço, um tanto contraditório, do ponto de vista da ideologia do Movimento, não pode se sobressair a ponto de arrefecer a *práxis* do Movimento, cujos princípios colocam o MST

como uma organização de enfrentamento da ordem burguesa. Dessa forma, é preciso pensar em um currículo paralelo, tanto nesse ambiente de disputa, como nos espaços da formação do Movimento.

A narrativa da educadora Maria Zilda, a seguir, evidencia as preocupações das educadoras de escolas de assentamentos rurais no município mencionado, quanto aos elementos das especificidades educacionais, inclusive estabelecidas no Decreto de 2010, que dispõe sobre os princípios da Educação do Campo, suprimidas do currículo na prática da formação escolar.

[...] Nosso sistema de produção é capitalista, o sistema educacional brasileiro é proposto pelo capital. É uma realidade! Nosso currículo é de base capitalista. Por mais que a gente tenta combater, por meio de nossas ideologias educacionais, a escola é espaço de reprodução do capital. Ou seja, uma das nossas tarefas diárias em uma escola de assentamento, é lutarmos, constantemente, tanto na teoria como na prática, para não sermos, reprodutores dessa escola capitalista, que fere os Princípios Educacionais do nosso Movimento. [...] de fato, nossas escolas, possuem uma ideologia de formação humanista, mas de direito somos refém dessa proposta educacional imposta pelo Estado, de uma educação baseada em habilidades e competências. Por isso, possuímos um currículo oculto, um currículo extraescolar. Nesse currículo criamos estratégias, para trabalhar dentro das possibilidades, com o conteúdo que possibilita a formação do pensamento crítico dos nossos educandos a partir da nossa realidade, que é uma realidade diferenciada em vários aspectos. Por isso, enquanto educadoras de escola de

assentamentos, temos que está que assumir o compromisso de defender a nossos Princípios pedagógicas e educacionais [...] (Maria Zilda, 2022, informação verbal).

Diante dessa conjuntura, cabe inferir que precisamos de escolas que organizem o trabalho pedagógico sob outras bases, já que as atuais reproduzem a extrema desigualdade social, além de excluírem e marginalizarem crianças e jovens por meio de diversos instrumentos pedagógicos, a exemplo da avaliação (Vendramine, 2019).

Convém destacar que é pelo processo educacional que a criança se desenvolve cognitivamente, constrói conhecimentos e torna-se sujeito de sua relação no seu contexto social. Sendo assim, é na aquisição desse conhecimento que surge o processo de apropriação dos elementos que compõe a distinção. Por isso, a importância, de que esse processo educacional seja delineado numa perspectiva crítica e libertadora, que resultará na emancipação do homem e da mulher nos espaços educacionais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A política da BNCC, já em curso em todo território brasileiro, remete à perspectiva educacional de formação baseada em aprendizagens essenciais para o desenvolvimento de habilidades e competências, que em vias do direito, adentra num cenário de contramão ao Decreto 7352/2010, quando não estabelece explicitamente em suas metas nenhum conteúdo a

respeito da política para Educação do Campo. Nesse panorama, compreendemos que a BNCC, ao não abordar sobre nenhum elemento dos Princípios da Educação do Campo, e assim desmaterializa o projeto histórico social de educação que poderia contemplar a classe trabalhadora do campo.

No decorrer da pesquisa, verificamos que o Estado implementa uma BNCC, que em sua totalidade, visa atender os interesses do capital, quando impõe como política educacional um parâmetro curricular com uma abordagem engessada, formatado por um currículo unificado, distante da universalidade.

O que está posto é que o Estado institui uma única proposta curricular para um país diverso, além de utilizar o termo diversidade e cultura, tanto na Meta seis como na Meta nove (09) para justificar, negar e subtrair o direito às modalidades educacionais existentes enquanto política consolidadas, a exemplo da Educação Quilombola, Educação do Campo, Educação Inclusiva, Educação para Jovens e Adultos, Educação Indígena etc.

Os resultados das narrativas da pesquisa de campo apontaram que a secretaria municipal de educação, SMED, lócus da investigação, tem planejado o seu currículo escolar pautado na BNCC. Entretanto, as educadoras entrevistadas alegaram (e assim verificamos no documento) que entre as metas da BNCC não constam direcionamentos específicos para Educação do Campo, conforme previsto no Decreto 7352/2010, e que as

secretarias municipais de educação não estão se comprometendo com o previsto na legislação para Educação do Campo.

Segundo as entrevistadas, que mais que educadoras são integrantes do Setor de Educação do MST, “esse fenômeno não é exclusividade de Vitória da Conquista, a BNCC está sendo adotada em todas as escolas localizadas em áreas rurais, quilombos, e em assentamentos rurais dessa Regional” (Margarida Alves, 2022, informação verbal). Sendo assim, inferimos que, com a implementação da BNCC, o Estado intencionalmente promove desarticulação do projeto educacional constituído pela classe trabalhadora para as escolas do campo, assim, inviabiliza a formação humana na perspectiva da emancipação plena do indivíduo, disponibilizando para a população escolar apenas uma formação baseada nas aprendizagens essenciais. É nesse contexto que surge o enfretamento pelo currículo oculto, face a possibilidade de inserir os Princípios da Educação do Campo, tal como a Pedagogia do MST na prática educativa.

Nesse sentido, compreendemos que falta compromisso social com a educação, sobretudo, com a Educação do Campo. Essa falta de compromisso social do Estado, representado pelas suas respectivas secretarias estaduais e municipais, implica na impossibilidade de uma formação humana, associada a um currículo que estimule a construção de um pensamento crítico e a formação omnilateral.

Nessas circunstâncias, a sociedade civil e acadêmica, que defendem as modalidades educacionais quilombolas, para o campo, inclusiva, para jovens e adultos, indígena e outras junto ao Movimento Articulado Por Uma Educação do Campo devem estar a postos e vigilantes, nas trincheiras da luta constante em defesa da educação de qualidade e de especificidade para a classe trabalhadora. Em síntese, a comunidade acadêmica e a sociedade civil precisam se comprometer com as lutas relacionadas às questões sociais provenientes da desigualdade educacional no contexto da formação escolar em todo território nacional.

A Educação do Campo, enquanto política pública, precisa estar em conformidade com o que foi implementado no Decreto 7352/2010, resultado da luta de uma população que, desde 1997, no I Encontro de Educadores e Educadores da Reforma Agrária (ENERA), vem construindo e consolidando políticas de princípios educacionais específicos, conforme a realidade de mundo. Portanto é necessário que tais políticas educacionais sejam garantidas e efetivadas conforme previsto na Constituição.

REFERÊNCIAS

- APPLE, M. W. **Ideologia e Currículo**. 3. Ed. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- BASSO, Itacy Salgado. Significado e sentido do trabalho docente. **Cad. CEDES**, Abr 1998, vol.19, no.44, p.19-32. ISSN 0101-3262. Disponível em: Acesso de set. 2023.
- BRANCO, Emerson Pereira. BRANCO, Alessandra Batista de Godoi. IWASSE, Lilian Fávaro Algrâncio. ZANATTA, Shalimar

Calegari. Sistema Nacional de Educação: críticas no contexto da implantação da BNCC. **Debates em Educação**. Maceió. Vol. 11. Nº. 25, 2019.

BRASIL. **Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010**.

Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos, 2010. Disponível em:

https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7352.htm. Acesso em: out. de 2023.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF:

MEC/CONSED/UNDIME/MPB, 2017. Disponível em:

http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal_site.pdf. Acesso em: set. de 2023.

BRASIL. Presidência Da República. **Decreto nº 9.465, de 9 de agosto de 2018**. Disponível em:

http://www.in.gov.br/materia//asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/36331315/do1-2018-08-10-decreto-n-9-465-de-9-de-agosto-de-2018-36331311. Acesso em: set. de 2023.

BRASIL. Presidência Da República. **Lei 11.645 de 10 de março de 2008**. Disponível em

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111645.htm. Acesso de set. 2023.

BRASIL. Presidência Da República. **Lei De Diretrizes e Bases 9394 de 20 de dezembro de 1996**. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: set. de 2023.

CALDART, Roseli Salete. Elementos para construção do projeto político e pedagógico da educação do campo. In: MOLINA, M. C & JESUS, S. M. A (Orgs). **Contribuições para a construção de um projeto de Educação do Campo**. Brasília, DF: Articulação Nacional "Por Uma Educação do Campo, 2004. Coleção Por Uma Educação do Campo, nº 5.

CALDART, Roseli Salete. **Pedagogia do Movimento Sem Terra**. 3a ed. São Paulo: Expressão Popular, 2004.

CANÁRIO, Rui. A Escola e a Abordagem Comparada. Novas realidades e novos olhares. Sísifo. **Revista de Ciência da Educação**, nº 1, set/dez, 2006.

CHIZZOTTI, Antônio. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. São Paulo: Cortez, 1995.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. Trabalho como princípio educativo. In: SALETE, R.; PEREIRA, I. B.; ALENTEJANO, P.; FRIGOTTO, G. (Org.). **Dicionário da educação do campo**. Rio de Janeiro: Escola Politécnica Joaquim Venâncio; São Paulo: Expressão Popular, p. 748-759, 2012.

GONÇALVES, Elisa Pereira. **Iniciação à pesquisa científica**. Campinas, SP: Editora Alínea, 2001.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Formação Administrativa do município de Vitória da Conquista**. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ba/vitoria-da-conquista/historico>. Acesso em: 30 de nov. 2022.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Panorama do município de Vitória da Conquista**. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ba/vitoria-da-conquista/panorama>. Acesso em: abril de 2022.

LABORATÓRIO DE DADOS EDUCACIONAIS (LDE). **Número de escolas públicas em dependências estaduais em áreas urbanas no Brasil**, 2021. Disponível em: <https://dadoseducacionais.c3sl.ufpr.br/#/indicadores/escolas>. Acesso em: ago. 2022

LABORATÓRIO DE DADOS EDUCACIONAIS (LDE). **Número de escolas públicas em dependências municipais em áreas urbanas no Brasil**, 2021. <https://dadoseducacionais.c3sl.ufpr.br/#/indicadores/escolas>. Acesso em: ago. 2022

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e Gestão da escola: teoria e prática**. 5 ed. Goiânia, Goiás: Alternativa, 2004.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATO, Eva Maria. **Técnica de Pesquisa**; 7ª Edição Editora Atlas, São Paulo 2012.

MARX, K. 1818-1883. **Manuscrito econômico filosóficos**, traduzido por Jesus Ranieri 4ª Reimpressão, Editora Boitempo, São Paulo, 2010.

MARX, K; ENGELS. **Manifesto do Partido Comunista**. São Paulo: Editora Martin Claret, 2003.

MENEZES NETO, Antônio Júlio de. Formação de professores para a Educação do Campo: projetos sociais em disputa. In: ANTUNES-ROCHA, Maria Isabel, MARTINS, Aracy Alves (Org.).

Educação do Campo: desafios para a formação de professores. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

MÉSZÁROS, Istvan. **A educação para além do capital.** Tradução: Isa Tavares. 2.ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

MICHETTI, Miqueli. Entre a legitimação e a crítica: as disputas acerca da Base Nacional Comum Curricular. **Revista brasileira de ciências sociais** - vol. 35 n° 102. Ano 2020, p 5. RBCS Vol. 35 n° 102 /2020: e3510221. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbcsoc/a/7NZC9VwjKWZKMv4SPQmTXPJ/?format=pdf&lang=pt>. Acesso set.2023.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Trabalho de campo: contexto de observação, interação e descoberta. *In:* MINAYO, Maria Cecília de Souza. DESLANDES, Sueli Ferreira. GOMES, Romeu. **Pesquisa Social Teoria Método e criatividade.** Ed. Vozes 3^a Reimpressão 2020.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. As políticas educacionais no governo Lula rupturas e permanências. RBP AE – v.25, n.2, p. 197-209, mai./ago. 2009 ps. 197 a 209. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/rbpae/article/view/19491/11317>. Acesso em nov 2023

OLIVEIRA, Inês. Barbosa. Políticas Curriculares no Contexto de Golpe de 2016: Debates, Embates e Resitências. 2018. *In.:* AGUIAR. Maria Angela da; DOURADO. Luiz Fernando. **A BNCC na Contramão do PNE 2014-2024:** Avaliação e perspectivas. Livro Eletrônico-Recife: ANPAE, 2018.

PEDROZO COGO, T., & BITENCOURT Cardoso, J. (2023). Educação do Campo: uma análise crítica sobre a representação da modalidade na BNCC brasileira em tempos de neoliberalismo. **Revista Educação, Política e Sociedade**, 8 (2), 121–155. Disponível em: <https://revistas.uam.es/reps/article/view/16947/16111>. Acesso em: set. 2023.

QEDU. Plataforma QEdu, **Informações do número de escolas no município de Vitória da Conquista.** 2021 Disponível em: https://novo.qedu.org.br/brasil/ideb?gclid=CjwKCAjw9e6SBhB2EiwA5myr9sPkNfn3Ygsg7gN6QsGU-HVA8wUqY1MBw7yJ3FnPs01OuMCp_Up_bRoCDIUQAvD_BwE. Acesso em: jun. de 2021.

RIBEIRO, Marlene. **Movimento camponês, trabalho e educação** – liberdade, autonomia e emancipação: princípios/fins da formação humana. São Paulo: Expressão Popular, 2010.

SANTOS, Cláudio Félix. FERREIRA Cléber Eduão. Currículo e Educação do Campo: entre as lutas por uma formação humana crítica e as proposições pós-críticas do educar. **Revista Espaço do Currículo Espaço do Currículo** (online), João Pessoa, v.11, n.2, p. 199-210, mai./ago. 2018. Ano 2028 P. 200. Disponível em:

<https://periodicos.ufpb.br/index.php/rec/article/view/ufpb.19831579.2018v2n11.39567/33002>. Acesso em set. 2023.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política!** Dermeval Saviani. 32. ed.- Campinas, SP: Autores Associados, 1999. - (Coleção polêmicas do nosso tempo; v.s). Disponível em: <https://petpedufba.files.wordpress.com/2016/02/savianidermevalescolaedemocracia.pdf>. Acesso de set. 2023.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Teorias do Currículo: Uma introdução crítica.** Portugal: Porto Editora, 2000.

TONET, Ivo. **Educação, cidadania e emancipação humana.** Maceió: EDUFAL, 1997.

VENDRAMINI, Celia R. A educação do campo na perspectiva do materialismo historicodialético. *In*: COUTINHO, A. F. **Diálogos sobre a questão da Reforma Agrária e as políticas de Educação do campo.** São Luis: Edufma, 2009.

VENDRAMINI, Celia R. **I Conferência proferida no II Encontro Nacional de Pesquisa em Educação do Campo,** realizado em Brasília, no período de 6 a 8 de agosto de 2008.

VYGOTSKI, L.S. **A formação social da mente.** 4ª ed. São Paulo, Martins Fontes, 1991b.

_____. Aprendizagem e desenvolvimento intelect-tual na Idade Escolar. *In*: Vygotski, L.S. et al. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem.** São Paulo, Ícone e Edusp, 1988.

_____. **Pensamento e linguagem.** 3ª ed. São Paulo, Martins Fontes, 1991a.

CAPÍTULO IV

O NOVO ENSINO MÉDIO E A REFORMA EMPRESARIAL DA EDUCAÇÃO¹⁰

Euvaldo Cotinguiba Gomes

Cláudio Eduardo Félix dos Santos

1 INTRODUÇÃO

Apresentaremos neste artigo algumas evidências de como o projeto de reforma do Novo Ensino Médio (NEM) atende, cada vez mais, às necessidades das classes dominantes e do sistema capitalista, capturando e incorporando os diversos instrumentos e organismos do próprio Estado a fim de melhor servir aos seus interesses. Mais que isso, tudo sendo feito como se esse fosse o único caminho de melhoria e recuperação do sistema educacional. Contudo, o que se tem é uma reforma que visa atender primeiramente aos interesses do mercado, aproveitando-se e transformando o espaço educacional público em mais uma de suas fontes de lucro para a acumulação.

¹⁰ Artigo aprovado pela Comissão Científica do IV Congresso Internacional e VI Congresso Nacional Movimentos Sociais e Educação. Seminário 10 anos do Mestrado Profissional em Educação do Campo da UFRB

Nesse contexto, nossa hipótese é de que a educação se mantém e segue aprofundando a vocação de servir e atender aos interesses das classes detentoras do poder e ao próprio capital. Essa situação se dá, sobretudo, quando a educação incorpora em si teorias como a do Capital Humano postas no sistema por meio dos diversos materiais formativos e das próprias teorias educacionais baseadas nesses elementos.

Pretendemos, por fim, identificar e apontar no Novo Ensino Médio alguns elementos ideológicos absorvidos e difundidos nesse projeto que corroboram a tese de que a educação foi e segue sendo uma das mais eficientes armas do sistema capitalista. Para tanto, mesmo que as teorias e movimentos que contestam o sistema o absorvam e se submetam ao aparato instrumental desse e, por vezes, justificam sua adesão pelas vias de um discurso seduzido pelo “canto da sereia” do vocabulário sistêmico, ainda assim, a educação segue o que sempre foi: uma poderosa arma não somente para o aprimoramento, a eficiência e o funcionamento do sistema, como também uma forma de contenção de qualquer revolta contra ele.

2 O NOVO ENSINO MÉDIO

Nas palavras de Fernando Azevedo (*apud* Niskier, 2001, p. 34), a educação na sociedade brasileira desde “[...] a primeira grande e desastrosa reforma de ensino no Brasil”, sempre foi um projeto a partir e para as elites que, em sua história, traz

elementos que mostram como essa sempre atende aos interesses do capital, em um seguimento cego às regras do mercado. Por essa leitura, assim como assevera Niskier (2001):

[...] a organicidade da educação jesuítica foi consagrada quando Pombal os expulsou levando o ensino brasileiro ao caos, através de suas famosas ‘aulas régias’, a despeito da existência de escolas fundadas por outras ordens religiosas, como os Beneditinos, os franciscanos e os Carmelitas (Niskier, 2001, p. 34).

Dessa maneira, é possível construir uma linha histórica do pensamento educacional brasileiro recente, apontando no Novo Ensino Médio alguns elementos ideológicos que visam ao atendimento das demandas das elites e do mercado, deixando para segundo plano os projetos reais de transformação da sociedade.

O Novo Ensino Médio teve seu lançamento pelo Ministério da Educação (MEC) em setembro de 2016. Esse projeto se deu por meio da Medida Provisória Nº - 746, de 22 de setembro de 2016, a qual instituiu a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, alterando a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional; e, ainda, a Lei nº 11.494 de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, e dá outras providências.

Vale lembrarmos que, há aproximadamente 20 anos, o país vinha discutindo uma reforma para o Ensino Médio, pois era sabido e necessário que essa acontecesse. Entretanto, o que se deu a partir do *Impeachment* da Presidenta Dilma Rousseff em 2016 foi um atropelo de todo esse processo, visto que tudo que se havia discutido, simplesmente, foi desconsiderado e se apresentaram uma reforma a toque de caixa. Essa reforma foi apadrinhada, sobretudo, pelos setores que defendem um modelo de educação voltado ao mercado.

O projeto foi aprovado pelo Congresso Nacional e, em seguida, sancionado pelo presidente da República, Michel Temer, em fevereiro do ano seguinte, 2017. Para entendermos como este processo visa atender a uma demanda de investimento externo, submetendo-se aos organismos internacionais, no mês seguinte, março daquele mesmo ano, o MEC já o apresentava a representantes do Banco Mundial e pleiteava investimentos junto desse para a implementação do referido projeto.

Em abril do mesmo período, o Senado Federal aprovou o acordo para celebração e recebimento de tais recursos¹¹. A partir deste momento, tivemos uma verdadeira corrida para que o

¹¹ A abordagem aqui apresentada teve como fonte de informações textos consultados no site: <http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/novo-ensino-medio>. A Medida provisória do Novo Ensino Médio pode ser ainda consultada na sua íntegra no seguinte endereço eletrônico: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=48601-mp-746-ensino-medio-link-pdf&category_slug=setembro-2016-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 24 set. 2022.

projeto pudesse seguir e ter sua implementação nos Estados o mais rápido possível. Em uma rápida consulta ao site do MEC, podemos encontrar diversas notícias publicadas nos meios de comunicação que mostram a *frenesi* que tomou conta do mercado, sendo esses manifestos de articulistas, consultores e diversos formadores de opinião defendendo não somente a reforma ou a urgência de sua implementação.

Dentre os Estados que primeiro implementaram a reforma, tivemos São Paulo e o Distrito Federal, que aprovaram suas proposições, sendo essas formuladas por consultorias de fundações e institutos empresariais como Instituto Ayrton Senna, Instituto Natura, Fundação Lemann, Fundação Maria Cecília Souto Vidigal, Instituto Unibanco, Fundação Itaú Social, Fundação Roberto Marinho, Fundação SM e Itaú BBA. Essas são as principais articuladoras, formuladoras e prestadoras de consultorias em diversos estados e municípios do país, além de o fazerem ao próprio Ministério da Educação (MEC) e ao Ministério da Ciência e Tecnologia (MCTI). Logo, os estados de São Paulo e do Distrito Federal foram sendo seguidos pelos demais que teriam até 2022 para inalteravelmente adequar e tocar o reformismo proposto. Entramos, dessa forma, em definitivo, no que podemos denominar “a era dos reformadores empresariais na Educação”¹².

¹² Sobre essa questão, há um relevante artigo do Professor Doutor Luiz Carlos de Freitas publicado na **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, v. 33, n. 119, p. 379-404, abr.-jun. 2012 intitulado “Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do

3 NOVO ENSINO MÉDIO, IDEOLOGIA E O CAPITAL HUMANO

A educação no cenário de sociedade no qual nos encontramos, resulta por ser fruto da consciência alienada. Logo, ela atende e segue servindo à manutenção de um modo que é próprio da sociedade vigente, no cenário atual a capitalista. Não há mudanças, mesmo que os discursos apontem possibilidades e os projetos de reformas apareçam com tais justificativas, essas são meros subterfúgios, pois funcionam como uma forma de acalmar as crises do próprio sistema e não para que se mude de fato o estado permanente de submissão e alienação social, como bem afirma Mészáros (2016):

Poucos negariam hoje que a educação e os processos de reprodução mais amplos estão intimamente ligados. Conseqüentemente, uma reformulação significativa da educação é inconcebível sem a correspondente transformação do quadro social no qual as práticas educacionais da sociedade devem realizar as suas vitais e historicamente importantes funções de mudança. Mas para além do acordo sobre este simples facto os caminhos dividem-se severamente. Pois, caso um determinado modo de reprodução da sociedade seja ele próprio tido como garantido, como o necessário quadro de intercâmbio social, nesse caso apenas são admitidos alguns ajustamentos menores em todos os domínios em nome da reforma, incluindo o da educação.

magistério à destruição do sistema público de educação”. Disponível em: <https://www.cedes.unicamp.br/periodicos/educacao-sociedade/119-v33-abr-jun-2012-educacao-sociedade>. Acesso em: 29 set. 2022.

As mudanças sob tais limitações conjecturais e apriorísticas são admissíveis apenas com o único e legítimo objetivo de corrigir algum detalhe defeituoso da ordem estabelecida, de forma a manter-se as determinações estruturais fundamentais da sociedade como um todo intactas, em conformidade com as exigências inalteráveis de um sistema reprodutivo na sua totalidade lógico. É-se autorizado a ajustar as formas através das quais uma multiplicidade de interesses particulares conflitantes se deve conformar com a regra geral pré-estabelecida da reprodução societária, mas nunca se pode alterar a própria regra geral. (Mészáros, 2016, p. 25)

Ao apontarmos esses questionamentos, entendemos que o atual cenário da educação decorre de uma série de escolhas e projetos anteriormente implantados que, a partir do advento neoliberal e, mais recentemente, com o pós-neoliberalismo intensificou-se. Pensamos o neoliberalismo como uma ideologia que afeta e interfere sistematicamente nos projetos educacionais e nos projetos de educação como um todo.

Essas ideologias minam o sistema e estabelecem formas de pensar que eliminam por completo outros modos de refletir a própria educação. A esse respeito, apontam Anderson (1995) e Harvey (2008) que a preocupação e a ação central desses governos – guiados pela ideologia neoliberal – é atender aos interesses do sistema financeiro e, para isso, sacrificam empregos, estrangulam sindicatos, reduzem investimentos sociais, privatizam empresas estatais etc. Nesse sentido, abrimos possibilidades de interpretarmos determinadas características

da sociedade atual como o processo de polarização política e o reaparecimento de ideologias extremistas.

Tratando-se de um projeto como o que se desenvolve a partir do Novo Ensino Médio (NEM), isso se evidencia, mais ainda, ao vermos que esse teve toda sua articulação a partir do setor privado em diálogo com representantes do poder público e, muitas vezes, tendo dentro do próprio sistema público agentes do setor privado agindo como mediadores nestes espaços. Pode-se apontar como exemplo a ação do “Movimento pela Base”, articulado e pensado a partir de instituições como Itaú, Fundação Lemann, Instituto Unibanco, Instituto Inspirare, entre outros; esses tiveram profunda participação na elaboração daquilo em que se tornou a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), aprovada pós-reforma do Ensino Médio, em 2018.

São diversas as fundações e suas estreitas ligações com o Ministério da Educação em todo esse estágio. Vale salientarmos que essas ligações vêm de longe, pois no processo da aprovação da Reforma do Ensino Médio tivemos participação ativa de outras organizações, como o “Todos Pela Educação”. Essas organizações, como bem define Catini (2021) são os ativistas do “bem comum”; contudo, esse “bem” sempre está direcionado e atende, essencialmente, aos interesses dos grandes conglomerados que, por vezes, são os seus patrocinadores e financiadores, e em troca acabam por torná-los seus porta-vozes e fiadores nas instituições públicas.

O NEM se torna, dessa maneira, um espaço privilegiado aos grupos empresariais; isso posto, eles podem seguir quase que funcionando como uma extensão de suas empresas. A Escola, por sua vez, converte-se em um espaço de treinamento, tudo isso possível graças aos consensos e hegemonia que essas empresas passam a ter dentro desses organismos. Nesse ponto, interessa-nos pensar de que forma o setor privado passa a municiar e alimentar os espaços públicos com suas ideologias e com todo aparato de condições que lhes interessam para poderem, assim, estender os tentáculos de sua exploração. Catini (2021) nos dá uma pista de como esse processo ocorre ao postular que:

O alto empresariado nacional apresenta suas ações como atividades “sem fins lucrativos” e promotoras de engajamento nas causas sociais enquanto parte da juventude que não tem mais nada o que vender – ou investir – além de sua própria pele, se autor representa como “ativista” do próprio empreendedorismo, ostentando um modo de vida “empoderado”, “autossustentável”. Desse modo, a empresa privada pode aparecer livre da forma empresarial e a juventude trabalhadora como simulacro de empresas de si mesmos. Talvez isso ocorra porque, de fato, há uma espécie de ativismo empresarial que se volta para os direitos sociais de trabalhadores e trabalhadoras, enquanto a militância juvenil – por adesão ou por necessidade – acabam representando papel de devoção ao capital (Catini, 2021, p. 92).

No entanto, o que nos interessa é apontar aqui como esse processo alcança e se estabelece dentro das escolas e por meio dos diversos projetos desenvolvidos nesses espaços justamente através de toda a ideologia que trazem consigo, a fim de consolidar e sustentar a Educação como mais um *front* para a exploração. Nesse viés, a ideologia solidifica-se por meio de ações e de materiais como livros e módulos distribuídos às escolas, antes, porém, essa vem devidamente justificada nos projetos de reforma educacional.

Tais projetos são devidamente subsidiados pelas diversas ações que os grupos financeiros por trás das diversas fundações e sua “boa vontade” em transformar e melhorar a vida educacional do país. A esse respeito, apresentamos uma reflexão de Gaudêncio Frigotto (2012), acerca da questão em comento, quando declara que:

A ideologia do Capital Humano atualiza-se por novas noções que agudizam o ocultamento da perda do direito ao emprego, precarização, exploração e novas formas de expropriação do trabalhador e de adequação do conhecimento, cultura e formação ao que serve ao mercado e à acumulação de capital. No plano mais geral desaparecem as palavras de nação e desenvolvimento que são substituídas por mercado e mercados emergentes; O trabalho metamorfoseia-se em “trabalhabilidade ou laborabilidade” e a noção de emprego em “empregabilidade”; os direitos conquistados por desregulamentação e flexibilidade; a qualificação transmuta-se em carteira de competências e habilidades”. (Frigotto, 2012, p. 12).

Ressaltamos ainda que, em nosso entendimento, a ideologia parte do pressuposto da ideia cuja racionalidade é submetida às suas próprias leis subjetivas, tomando o real muitas vezes como produto do mundo ideal. Nesse aspecto, tudo que hoje vemos ser aplicado no que toca à educação – e a esse processo de reforma empresarial a que está submetida – atende ao mundo ideal do mercado e de seus ideólogos.

Avançamos, aqui, para além do pensamento inicial sobre o que seria a Teoria do Capital Humano, posto que está muito além da concepção inicial proposta por Schultz (1973), de que essa seria uma forma de ser capitalista por meio do investimento em educação e treinamento. Frigotto (2012) atualiza esse termo-conceito ao mostrar – por meio da informação acerca de um trabalho realizado por professores da Universidade de Frankfurt, onde tratam de palavras do discurso público – que os sentidos se distanciam e acabam, até mesmo, por negar o que se propõe podendo esses, por meio das palavras, serem até violadores da dignidade humana. No caso do conceito de Capital Humano, escolhido em 2004 justamente por ser um termo que “[...] degrada pessoas a grandezas de interesse meramente econômico” (Altvater, 2010, p. 75 *apud* Frigotto, 2012, p. 10).

Vale ainda pontuarmos sobre a questão do Capital Humano e sua presença na educação, visto que já possuímos uma respeitável crítica produzida sobre essa teoria. Assim sendo, podemos destacar a obra de José Oliveira Arapiraca “A USAID e

a educação brasileira”, livro publicada nos idos de 1982, que teve como pano de fundo o trabalho de pesquisa realizado durante o seu mestrado.

Nessa obra citada, o autor busca demonstrar que os investimentos realizados por meio da United States Agency for International Development - USAID¹³ na educação brasileira visavam, acima de tudo, garantir o lucro dos capitais investidos no país. Dessa forma, uma vez que o próprio sistema educativo assegurava a possibilidade de implementação do novo modelo econômico vigente nos países detentores do capital e nós, como um país de capitalismo periférico, carecíamos de educação que pudesse ser adequada e conveniente ao sistema. Essa é uma

¹³ Este acordo incluiu uma série de convênios realizados a partir de 1964, durante o regime militar brasileiro, entre o Ministério da Educação (MEC) e a United States Agency for International Development (USAID). Os convênios, conhecidos como acordos MEC/USAID, tinham o objetivo de implantar o modelo norte americano nas universidades brasileiras através de uma profunda reforma universitária. Segundo estudiosos, pelo acordo MEC/USAID, o ensino superior exerceria um papel estratégico porque caberia a ele forjar o novo quadro técnico que desse conta do novo projeto econômico brasileiro, alinhado com a política norte-americana. Além disso, visava a contratação de assessores americanos para auxiliar nas reformas da educação pública, em todos os níveis de ensino. A discordância com os acordos MEC/USAID se tornaria na época a principal reivindicação do movimento estudantil, cujas organizações foram em seguida colocadas na clandestinidade. Alguns setores acreditavam que o convênio com os Estados Unidos levaria à privatização do ensino no Brasil. Diante da violenta oposição levantada nos meios intelectuais e estudantis contra os acordos MEC/USAID, o governo criou, em 1968, um Grupo de Trabalho encarregado de estudar a reforma e propor um outro modelo. (Menezes, 2001, on-line).

realidade que, conforme o pesquisador, vai se aperfeiçoar principalmente a partir de 1964. Outros trabalhos que destacamos é a obra “Educação e Capitalismo Real” de Gaudêncio Frigotto (1995) e “Capitalismo e Educação: contribuição ao estudo crítico da economia da educação” de Wagner Rossi (1978).

Não pretendemos, nesse trabalho, cair no ingênuo juízo de que há no pensamento ideológico presente na educação atual, uma preocupação em preparar para o trabalho imediato requerido pelos setores produtivos. Essa questão é muito bem apresentada e discutida suas razões em análise de Frigotto (2006), ao tratar da questão em seu texto a “Produtividade da Escola Improdutiva” quando argumenta que “[...] o específico da escola não é a preparação profissional imediata.” (Frigotto, 2006, p. 166). Em outro texto este mesmo autor discute e aprofunda esse tema ao destacar que:

No projeto do governo federal, a organização e conteúdo básico explicitados na atual LDB e, em particular, nos pareceres e portarias que a regulamentam, a Educação Profissional subordina-se ao ideário do mercado e do capital e de um modelo de desenvolvimento excludente, concentrador de renda, predatório. Mercado e capital sem controles da sociedade - flexível e desregulamentado que gera desemprego, subemprego e exclusão. Neste horizonte a educação em geral e, particularmente, a educação profissional se vincula a uma perspectiva de adestramento, acomodação, mesmo que se utilizem noções como as de educação polivalente e abstrata. Trata-se de

conformar um cidadão mínimo, que pensa minimamente e que reaja minimamente. Trata-se de uma formação numa ótica individualista, fragmentária - sequer habilita o cidadão e lhe dá direito a um emprego, a uma profissão, tornando-o apenas um mero “empregável” disponível no mercado de trabalho sob os designios do capital em sua nova configuração. (Frigotto, 2001, p. 80).

Em síntese, a Teoria do Capital Humano, hoje, materializa-se nas novas formas ideológicas que se formam nesses indivíduos. Há um processo de auto culpabilização do sujeito, pelo insucesso na vida ou, até mesmo, o sentimento de incapacidade e de que não são bons o suficiente para as necessidades do mercado. Os novos indivíduos são formados para que desenvolvam habilidades e competências que lhes assegurem empregabilidade em uma sociedade que já não tem emprego e que responsabiliza o sujeito por esse fracasso, e não o próprio sistema e sua crise estrutural.

4 INFLUÊNCIAS PÓS NEOLIBERAIS E OS REFORMADORES EMPRESARIAIS

No que tange às influências pós-neoliberais na educação, notamos que para seus ideólogos, essa é tão somente mais um ramo da economia, reduzindo-a à função de criar e explorar o Capital Humano. A escola dantes pensada como universal é posta em xeque, submetida agora aos interesses mais perversos do Capital. Dardot e Laval (2016) indicam como as mudanças

relativas à nova economia de mercado possibilitaram que o Estado ficasse totalmente à mercê dos interesses de mercado.

Nesse ponto, chamamos atenção à questão sobre como o discurso empresarial, do sujeito que se realiza exclusivamente pelas vias do trabalho, daquele que por mérito próprio conquista o mundo acabou por forjar o “indivíduo ideal” para a empresa. A escola envolveu-se e trouxe para dentro dos seus espaços a responsabilidade de formar esse “neo-sujeito”, esse “homem que faz a si mesmo”? (Dardot; Laval, 2016, p. 327). Há, portanto, uma nova forma de conceber o trabalho e a relação do sujeito com o trabalho e com a empresa.

O princípio dessa nova ética do trabalho é a ideia de que a conjunção entre as aspirações individuais e os objetivos de excelência da empresa, entre o projeto pessoal e o projeto da empresa, somente são possíveis se cada indivíduo se tornar uma pequena empresa. Em outras palavras, isso pressupõe conceber a empresa como uma entidade composta de pequenas empresas de si mesmo (Dardot; Laval, 2016).

Essa compreensão é fundamental e ela fica mais evidente ao analisarmos os meios pelos quais os elementos ideológicos são devidamente postos nas reformas educacionais empresariais. Por exemplo, quando se constrói uma linguagem e vocabulário próprio a não assustar, mas, sim, cooptar os próprios educadores e todos aqueles que estão envolvidos na vida escolar; uma das funções dessa nova linguagem, é produzir e distribuir os novos valores para a educação, valores esses que estão

diretamente vinculados e de acordo com os valores do mercado. Tal linguagem traz consigo novas formas de associação e agenciamento das instituições educacionais, da escola, da secretaria de educação, do secretário e de todos os que estão ali no entorno participantes do processo educativo e pedagógico.

Esse processo é muito bem articulado e negociado por meio das fundações, organizações e demais entidades que operam como “amigas da escola”, consultoras e prestadoras de serviços para a melhoria educacional do país, do estado e do município. Ao fazerem isso, esses organismos estendem seus tentáculos sobre a coisa pública e passam a operar na defesa da privatização, da desregulação, da economicidade, da eficiência etc., do Estado.

O vocabulário neoliberal, por fim, serve única e exclusivamente para que tudo e todos sejam convertidos ao estado de mercadoria, por meio da naturalização do sistema capital dentro das instituições; esse vocabulário encontra-se totalmente incorporado e ativo nos espaços educacionais públicos. Em uma sociedade pós-neoliberal, já não precisamos disfarçar o seu alcance e propósito, pois ele não encontra resistência nem mesmo naqueles que historicamente um dia lhe foram críticos, como os políticos de esquerda. Toda essa conquista se dá, mormente, por meio dessa linguagem absorvida, incorporada e tornada comum nos espaços em que se opera, seja na educação ou na própria sociedade em geral, como pontua Giroux (2019):

O neoliberalismo potencializou o modo como a linguagem é usada tanto na educação quanto na sociedade em geral. O neoliberalismo trabalha para se apropriar dos discursos associados à democracia liberal que já foram normalizados, para limitar seus significados e usá-los para significar o oposto do que eles significaram tradicionalmente, especialmente com relação aos direitos humanos, justiça, julgamento informado, ação-militância crítica e democracia em si. Está em curso uma guerra, não só em torno das estruturas econômicas, mas também se disputam a memória, as palavras, os significados e a própria vida política (Giroux, 2019, on-line).

Recordemos, em vista disso, o pensamento de Bourdieu e Passeron (2014) ao argumentarem ter a esquerda subestimado as dimensões simbólicas e pedagógicas da luta, não tendo sido capaz de forjar as armas adequadas para o combate neoliberal nesse *front*. Diante dessa realidade, como pensar a educação, ou melhor, há ainda o que pensar sobre educação? Em um primeiro momento podemos responder a essa questão tomando a síntese feita por Giroux (2019) ao dizer que:

A educação, no paradigma neoliberal deixou de ser vista como força central da política e ponto de intersecção de linguagem, poder e política. Mais que isso: em tempos em que a cultura civil está sendo erradicada, as esferas públicas esvaem-se e noções de cidadania partilhada parecem obsoletas, palavras que dizem a verdade, revelam injustiças e oferecem análise crítica bem-informada também já começam a desaparecer. Nesse quadro, é cada vez mais difícil atacar criticamente o que o liberalismo dá

à colonização da linguagem (Giroux, 2019, on-line).

Esse processo, dentro dos espaços públicos de educação, ocorre de maneira muito tranquila e praticamente sem resistência das instituições. Ao contrário, as instituições, muitas vezes, acabam totalmente seduzidas e participantes ativas desse processo, são até mesmo as propositoras e parceiras com os setores controladores do capital. Ainda, essas instituições atuam como elementos que requerem um maior aprofundamento em sua análise, mas que servem para ilustrar algumas das formas pelas quais o processo de colonização das instituições se dá, ou seja, antes de uma colonização da linguagem existe uma colonização dos espaços. A pesquisadora Carolina de R. Catini (2021) nos relata e mostra bem essa situação em artigo publicado na Revista *Geminal*, salienta ela:

Na área da formação de profissionais da educação, a Cátedra de Educação Básica foi criada em 2018 dentro da Universidade de São Paulo (USP) por meio de uma parceria entre Itaú Social e o Instituto de Estudos Avançados (IEA). Em conjunto com o financiamento da pesquisa por meio de capital privado, esse tipo de iniciativa perfaz uma estratégia poderosa da combinação da “política do caruncho” com o imediato preenchimento dos vazios deixados pelas mordidas, além de mostrar uma grande capacidade de ultrapassar barreiras e passar a transitar livremente na universidade pública, local onde encontrava maior resistência. Com essa articulação, o Itaú leva consigo para a universidade pública outros 17 “parceiros institucionais”, todos empresariais, dentre os

quais a Fundação Lemann, o Instituto Ayrton Senna e a Fundação Roberto Marinho. Por enquanto, a cátedra oferece cursos virtuais gratuitos de formação de professoras e professores, faz pesquisa da educação básica e tem edital de chamamento para projetos de pesquisa de pós-doutorado com ou sem bolsa (Catini, 2021, p. 100, grifos da autora).

Verificamos, para tanto, que essa é uma situação clara dos meios pelos quais os reformadores empresariais da educação conseguem alcançar seus objetivos e assumirem papel decisivo no processo educacional nacional. Eles ocupam o vazio deixado pelo poder público em termos de investimento e como “bons amigos da escola” desempenham e passam a definir e ter o controle sobre os modelos que querem dentro das escolas. Além disso, atacam da formação dos estudantes à formação dos que irão formar, são generosos na oferta de benefícios, pois sabem que, assim, assumirão os diversos *fronts*, educandos e educadores. Todos devidamente educados pelo capital e para o capital.

É a partir desse conjunto de ações que nasce a atual reforma do ensino médio. Ela não cai por acaso sob nossas cabeças, é resultado de um processo construído e devidamente preparado por instituições que desejam aprofundar seu controle e domínio sobre o modelo educacional brasileiro. Para isso, o momento ideal se dá justamente em um período de crise política das instituições em que um governo ilegítimo assume e abre as portas para entrada definitiva dos interesses privados.

A reforma apresentada e realizada por meio de Medida Provisória inicialmente e, depois, transformada em lei mediante projeto de Emenda Constitucional, veio para atender muito mais aos anseios dos grupos financeiros e empresariais que dos próprios estudantes, como justificado e amplamente discutido nas propagandas apresentadas nos meios midiáticos.

Outro aspecto observado, e que muitos pesquisadores chamam atenção, é o fato de que “a reforma é cruel com os estudantes porque cria uma ideia de que, se fizerem tudo certo, eles vão ter sucesso”. Ou seja, para além de ser um processo altamente ideologizado ainda compromete os aspectos subjetivos do estudante. Há, como destacamos anteriormente, uma transferência da responsabilidade do fracasso sempre ao sujeito e nunca aos que controlam e operam o sistema.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pensar a questão da educação em um mundo dominado pela necessidade de conversão de tudo quanto há em mercadoria, constitui um dos grandes desafios do nosso tempo, sobretudo no campo educacional. As questões e reflexões rápidas que trouxemos nesse pequeno artigo, visaram levantar algumas possibilidades para esse "pensar, considerando o cenário brasileiro e, especialmente, elementos que possam abrir horizontes para o entendimento do fenômeno de reformas não como acontecimentos isolados ou ações pontuais, porém como

uma construção presa aos elementos históricos do modelo econômico e da sociedade como um todo.

A Educação e os sujeitos nela envolvidos constituem, assim, mais um produto para o capital e uma fonte para ampliar o acúmulo de riqueza para grupos financeiros. Como tal, é preciso que se pense sobre para que possamos dentro desse espaço e sob tais condições, construir possibilidades de resistência, mas isso só será possível e real se tivermos clareza do que acontece nesse espaço.

Como se vê, no que diz respeito às relações entre educação e sociedade, entendemos que a educação traz consigo uma ampla margem de autonomia em face da primeira. Tanto que lhe cabe um papel decisivo na conformação da sociedade: evitar a desagregação social, como defende Saviani (1993); e garantir a construção de uma sociedade igualitária. De tal forma, esse papel constitui-se como um desafio à educação atualmente (Saviani, 1993).

Há outras questões a serem observadas e analisadas para melhor entendermos esse processo de reforma empresarial da educação. Um dos que chamam bastante atenção, mas que não foi possível analisar, é no tocante dos livros didáticos, totalmente reformulados e que tiveram a própria política de aquisição bastante comprometida.

Em uma rápida olhada no que foi encaminhado às escolas, é possível constatar que os livros sofreram grandes perdas, pois esses revelam, muito claramente, que o material disponibilizado

visa muito mais atender aos interesses do mercado. Isso se dá pelo fato de que são materiais didáticos com baixíssima incidência de conteúdo, concentrados em uma pseudopedagogia de projetos que desconhecem ou excluem qualquer possibilidade de integração curricular, entre disciplinas e eixos temáticos. Além de apresentarem diversos conteúdos de disciplinas distintas juntos, mas nada integrado e sem delimitações precisas das próprias disciplinas.

O que estamos vendo ao fim do projeto de reforma, é uma grande miscelânea de intenções sem qualquer coerência com um projeto real de reforma educacional de fato. Ao fim, podemos concordar com o que afirmou Michel Torres (2021), coordenador da “Frente Nacional por um PNLD Democrático” e professor do Instituto Federal do Rio de Janeiro ao afirmar que “[...] trata-se de um projeto que veio para acirrar a dualidade estrutural da educação brasileira, direcionando os filhos da classe trabalhadora que estão nas escolas públicas para o mercado de trabalho precarizado”¹⁴.

Um grande desafio posto nessa discussão é reafirmarmos e “[...] mostrar a necessidade lógica, social e histórica da escola existente na sociedade capitalista, pondo em evidência aquilo

¹⁴ Sobre essa temática, vale a pena leitura da entrevista concedida por Michel Torres a Maíra Mathias, publicada pelo portal EPSJV/Fiocruz, em 18 maio. 2021 e reproduzida, também, no seguinte endereço eletrônico: <https://www.ihu.unisinos.br/categorias/609406-livro-didatico-sela-guinada-para-o-novo-ensino-medio>. Acesso em: 24 out. 2022.

que ela desconhece e máscara: seus determinantes materiais” (Saviani, 1993, p. 41).

REFERÊNCIAS

- ANDERSON, P. Balanço do neoliberalismo. *In*: SADER, E.; GENTILI, P. (Orgs.). **Pós-neoliberalismo**: as políticas sociais e o Estado democrático. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995. p. 9-23.
- BOURDIEU, P.; PASSERON, J. C. **A REPRODUÇÃO** – elementos para uma teoria do sistema de ensino. Petrópolis: Vozes. 7ª ed. 2014.
- CATINI, C. R. A Educação Bancária, “Com um Itaú de Vantagens”. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v.13, n.1, p. 90-118, abr. 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/43748>. Acesso em: 26 out. 2022.
- DARDOT, P.; LAVAL, C. **A nova razão do mundo**: ensaio sobre a sociedade neoliberal. São Paulo: Boitempo, 2016.
- FREITAS, Luiz Carlos de. **Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação**. Revista Educação e Sociedade, Campinas, v. 33, n. 119, p. 379-404, abr.-jun. Disponível em: <https://www.cedes.unicamp.br/periodicos/educacao-sociedade/119-v33-abr-jun> 2012educacao-sociedade. Acesso em: 29 set. 2022.
- FRIGOTTO, G. **Educação e a crise do capitalismo real**. São Paulo, Cortez Editora, São Paulo, 1995.
- _____. **A Produtividade da Escola Improdutiva**: um reexame das relações entre educação e estrutura econômico-social capitalista. 8ª ed. São Paulo: Cortez Editora. São Paulo, 2006.
- _____. **Educação e Trabalho em Tempos de Insegurança**. *In*: Ciclo de Conferências do Bacharelado em Ciências do Trabalho. 2012. Belo Horizonte. **Anais** [...]. Belo Horizonte: DIESE. 2012. Disponível em: <https://www.sinproeste.org.br/wp-content/uploads/2013/04/DIESE.-Artigo.-2012.pdf>. Acesso em: 22 set. 2022.

- _____. **Educação e Trabalho: bases para debater a Educação Profissional Emancipadora** in PERSPECTIVA, Florianópolis, v.19, n.1, p.71-87, jan./jun. 2001
- GIROUX, H. **O neoliberalismo é a nova face do fascismo – A linguagem da educação neoliberal**. Entrevistado: Henry Giroux. Entrevistadora: Mitja Sardoc. Tradução: Coletivo Vila Matinga. **Blog do Alok**. 06 jan. 2019. Disponível em: <https://blogdoalok.blogspot.com/2019/01/o-neoliberalismo-e-nova-face-do.html#more>. Acesso: 20 out. 2023.
- HARVEY, D. **O neoliberalismo, história e implicações**. São Paulo: Loyola, 2008.
- MENEZES, Ebenezer Takuno de. Verbetes MEC/USAID. **Dicionário Interativo da Educação Brasileira - EducaBrasil**. São Paulo: Midiamix Editora, 2001. Disponível em <<https://www.educabrasil.com.br/mec-usaid/>>. Acesso em 20 out 2023.
- MÉSZÁROS, I. **Educação Para Além do Capital**. São Paulo: Boitempo, 4^a ed. 2016.
- NISKIER, A. **Educação Brasileira: 500 anos de História**. Rio de Janeiro: FUNARTE. 2001.
- SAVIANI, D. **Educação e Democracia – polêmicas de nosso tempo**. Campinas: Editora Autores Associados. 1993

CAPÍTULO V

POLÍTICA PÚBLICA DO AUXÍLIO EMERGENCIAL DIGITAL DURANTE A PANDEMIA NO ÂMBITO DO INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA BAIANO

Daniel Carlos Pereira de Oliveira

Sidérea Santana Soares

Gustavo Joaquim Lisboa

Aniram Lins Cavalcante

1 INTRODUÇÃO

A pandemia SARS Covid 19, que atingiu o planeta no ano de 2020, conforme Relatório da Organização Mundial de Saúde, mudou as relações da sociedade no cenário mundial. Em relação a esta realidade no Brasil, foi emitida a Portaria n°. 188 de 03 de fevereiro de 2020, pelo Ministério da Saúde, que declarou a Emergência de Saúde Pública de Importância Nacional (ESPIN) em decorrência da Infecção Humana com o novo Coronavírus (2019 SARS) contemplando todo o território brasileiro, com medidas adotadas relacionadas ao distanciamento físico, a suspensão das atividades econômicas e educacionais de forma presencial.

Neste período, entre as várias medidas de proteção a vida, foram realizados o isolamento social, fechamento de estabelecimentos comerciais, restrições no fluxo de pessoas e nas Instituições de Ensino, como também, a suspensão das aulas presenciais. Diante disso, foram exarados Resoluções, Pareceres e Portarias em nível Nacional, Estadual e Municipal, pelos entes federativos, Conselhos de Educação e Instituições de Ensino, recomendando a realização das aulas através de Atividades Pedagógicas Não Presenciais- APNPs. Contudo, mesmo com estes documentos norteadores, o início destas aulas não ocorreu de maneira uniforme nas Instituições educacionais por todo território nacional.

Diante deste contexto, para a realização das aulas, o processo ensino aprendizagem deveria ocorrer por meio das Tecnologias da Informação e Comunicação, com a relação aluno-professor, sendo realizada através de dispositivos com a conexão com a internet. Entretanto, conforme o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE, cerca de 4,3 milhões de estudantes entraram na pandemia sem acesso à internet no território nacional. Neste contexto, foi preciso adoção de políticas públicas visando mitigar esta realidade e proporcionar inclusão digital para participação dos discente nas aulas.

No entanto, o retardamento do início das atividades em algumas Instituições trouxe prejuízos a aprendizagem destes estudantes aliados a dificuldade de conectividade. No total de 5 milhões de crianças e jovens ficaram sem aulas no ano de 2020

no Brasil (UNICEF, 2021). No âmbito do Estado da Bahia, foram adotadas estratégias pelas Instituições de Ensino, para a realização das aulas na Educação Básica e Superior. Contudo, em virtude do quantitativo de estudantes sem acesso à internet, políticas públicas precisaram ser adotadas para viabilizar a conectividade dos estudantes e acesso às aulas.

Entre as Instituições de Ensino que adotaram estas políticas públicas no Estado da Bahia, está o Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia Baiano, que é originado pela lei 11892 de 29 de dezembro de 2008. Com isso, o IF Baiano publicou a Resolução 89/2020 em 27 de outubro de 2020, versando sobre o Auxílio Emergencial Digital, com o objetivo de viabilizar a conectividade dos estudantes sem acesso à internet, e foram publicados 14 editais com diferentes auxílios, valores e número de vagas.

Sendo assim, justifica-se a relevância deste artigo por demonstrar como esta política pública adotada pelo IF Baiano durante a pandemia, especificamente para a inclusão digital, através do Auxílio Emergencial Digital em seus 14 Campi distribuídos pelo Estado da Bahia, e que teve como finalidade de mitigar a ausência de conectividade visando o processo ensino aprendizagem no ensino remoto. Diante deste contexto, emergiu o questionamento de como ocorreu a implementação desta política pública do Auxílio Emergencial Digital no contexto da pandemia covid 19? Em termos gerais, objetivou-se averiguar a implementação da política pública do Auxílio Emergencial no

contexto da Covid 19, nos diferentes Campi dos IF Baianos, a partir da análise do perfil socioeconômico dos estudantes matriculados naquele período.

2 ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL E INCLUSÃO DIGITAL

Consoante Anjos *et al* (2021), a assistência estudantil é um direito amparado legalmente pelo Plano Nacional de Assistência Estudantil (PNAES), o qual retifica a permanência de estudantes de baixa renda matriculados em cursos de graduação presencial das instituições federais de ensino superior (Ifes). O propósito é viabilizar a igualdade de oportunidades entre todos os estudantes e favorecer a melhoria do desempenho acadêmico, com medidas que buscam contrapor situações de repetência e evasão (BRASIL, 2014). Infere-se que a assistência estudantil fortalece a permanência do discente na instituição, além de contribuir na execução da finalização de uma etapa educacional para seguir para os anos seguintes.

De acordo ao Plano Nacional de Educação (2014-2024), na meta 11.7, deverá ocorrer a expansão da oferta do financiamento estudantil à educação profissional técnica de nível médio oferecida em instituições privadas de educação superior. Como também, conforme a meta 11.12,

Elevar gradualmente o investimento em programas de assistência estudantil e mecanismos de mobilidade acadêmica, visando

a garantir as condições necessárias à permanência dos estudantes (BRASIL, 2014).

Portanto, conforme o PNE deverá ocorrer situações favoráveis para garantir a permanência dos alunos na instituição. Em 29 de janeiro de 2019 foi emitida a resolução nº 1, a qual aprovou a política de assistência estudantil, apresentando como princípios e diretrizes a universalização do direito à educação e formação integral dos sujeitos, abrangendo todos os estudantes regularmente matriculados. Quanto aos auxílios financeiros, deverão ser destinados, prioritariamente, ao atendimento das demandas dos alunos, cuja renda familiar per capita seja de até um salário-mínimo e meio vigente. Conforme o art.4º dos objetivos específicos as possibilidades de acesso deverão ser ampliadas para promoverem a inclusão social do discente (IF Baiano, 2019). Desse modo, apenas o educando de baixa renda deverá ter acesso a esse direito.

Conforme Cunha *et al* (2022), a mobilidade social ascendente perpassa por uma instituição de educação pública de qualidade, em que o acesso e a permanência se fazem presentes nesse contexto. Sendo assim, as políticas públicas educacionais são de grande relevância para mudanças socioeconômicas de vulnerabilidade social. Como também, a ascensão social poderá ser observada através da educação.

De acordo Alonso; Ferneda e Santana (2010), a inclusão digital poderá ser definida como atitudes que buscam incluir as pessoas, através do aprendizado, proporcionando-lhes

ferramentas necessárias para utilizar a tecnologia de acesso à informação. Consoante Gomes *et al* (2022), ela faz parte do PNAES, sendo referenciada como área a ser desenvolvida nas Instituições Federais de Ensino Superior e nos Institutos Federais, com o objetivo de incluir e facilitar a inclusão e a permanência no ensino superior. Para que a inclusão digital ocorra, evidencia-se a importância em assegurar o acesso à internet e acrescentar o repertório aos estudantes para um estudo em ambiente virtual (Gomes *et al*, 2022, p.43).

Com base em Cazeloto (2019), a intensificação pela inclusão digital tornou-se uma concordância social, articulando-se vários atores, nas mais diversas áreas, empenhados em evitar a exclusão social. Sendo assim, surgem vários programas mediadores necessários para as atividades humanas.

Conforme Melo *et al* (2020) é crescente as particularidades e especificidades quanto aos desafios enfrentados pelos entes federativos para assegurar a formulação, implementação e monitoramento das políticas públicas elaboradas no país para corresponderem adequadamente as demandas da população quanto as melhorias dos indicadores educacionais. A implementação de políticas públicas pode ser definida como uma parte da área de análises políticas, com um objetivo de buscar a materialização ou concretização dela, apresentando como início a ideia do ciclo que perpassa por diferentes fases: agenda, formulação, implementação e avaliação (Lotta, 2019, p.12).

A dinâmica dos processos envolvendo o executivo e o legislativo, do Estado em ação, no qual o direcionamento poderá ser para o bem ou mal perpassa a implementação das políticas públicas (Melo, 2020, p.7). Por outro lado, as avaliações buscam uma melhor compreensão de como as políticas públicas apresentam bons resultados, o momento o qual acontece, assim como contribuir com o aperfeiçoamento ou modificações necessárias nessas políticas ou programas específicos. (Resende, 2014, p.15).

3 MEDIDAS EDUCACIONAIS ADOTADAS

Considerando o contexto de pandemia e a suspensão das aulas presenciais por medidas de biossegurança foram exarados Portarias, Resoluções e Pareceres, pelos Entes federativos e conseqüentemente pelas Instituições de Ensino, considerando as suas diferentes realidades. Sendo assim, o Conselho Nacional de Educação (CNE) emitiu o Parecer 5/2020 de 28 de abril de 2020, tratando das orientações Educacionais para a Realização das Atividades Pedagógicas Presenciais e Não Presenciais no contexto da pandemia, fossem realizados de forma virtual.

No Estado da Bahia foi exarado no Diário Oficial do Estado do dia 16 de março de 2020, a determinação da suspensão das aulas inicialmente por 30 dias, e posteriormente outras suspensões com períodos mais longevos foram realizadas. Diante disso, o Conselho Estadual de Educação através da resolução 34

de 28 de abril de 2020, sinalizou que enquanto perdurasse a situação da Covid 19, atividades curriculares deveriam ser realizadas nos domicílios dos estudantes, na forma disposta no artigo 9 da Resolução CEE 27/2020. Diante deste contexto, o Estado da Bahia, conforme dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) apresentava 1.900.957 alunos matriculados na Educação Básica e 413.000 matriculados no Ensino Superior conforme dados do Instituto Nacional de Educação e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira- INEP.

Entre as Instituições de Ensino da Bahia que ofertam a Educação Básica e o Ensino Superior está o IF Baiano, originado através da fusão das antigas Escolas Agrotécnicas Federais sediadas nos municípios Catu, Guanambi, Senhor do Bonfim e Santa Inês, das Escolas Médias de Agropecuária Regional da CEPLAC - EMARCs sediadas no municípios de Uruçuca, Valença, Itapetinga e Teixeira de Freias e a partir do ano 2010 com novos *campi* sediados nos municípios de Serrinha, Itaberaba, Alagoinhas e Xique-Xique. Com isso, possui 14 *Campi* distribuídos geograficamente em diferentes Territórios do Estado, com a sua Reitoria na capital do estado da Bahia, a cidade do Salvador.

Conforme dados da Plataforma Nilo Peçanha, o IF Baiano possuía no ano de 2020, um total de 15.783 alunos matriculados entre os seus *Campi*, em diferentes cursos e modalidades. Diante deste contexto, no dia 28 de outubro de 2020, foi emitido a Resolução 90 que regulamentou e orientou as APNPs nos Cursos

Técnicos de Nível Médio e na Graduação, possibilitando o desenvolvimento das atividades curriculares nos cursos por meio digital. Para isso, de acordo Alonso, Ferneda e Santana (2010) a inclusão digital pode ser compreendida como “ações que buscam inserir o cidadão por meio do aprendizado, oferecendo-lhes as habilidades necessárias para manipular a tecnologia de acesso à informação.”

A partir disso, foi publicada a Resolução 89/2020 em 27 de outubro de 2020, com o Auxílio Emergencial Digital estabelecendo como objetivo viabilizar conectividade para os estudantes assistirem aulas por meio das APNPs. Com isso, disponibiliza recursos por meio do repasse financeiro para a aquisição de pacote de dados, contratação de banda larga ou mesmo a aquisição de equipamentos, enquanto perdurasse as aulas por meio digital.

Conforme o Relatório de Gestão IF Baiano 2019, do total de alunos matriculados, 11.880 estavam em condições de vulnerabilidade social, o que denotou que as Instituições necessitavam de adotar políticas públicas para garantir que os estudantes continuassem seus percursos formativos, inclusive, para que essa realidade não se agravasse na pandemia. Vale ressaltar, que os critérios adotados para a concessão do auxílio, foram estabelecidos através dos editais publicados nos *Campi* e entre estes de que o estudante tivesse a inscrição no Cadastro Único do Ministério da Cidadania do Governo Federal.

4 METODOLOGIA

Esta pesquisa tem um caráter quantitativo. Como desenho metodológico foi adotado o procedimento de estudo de caso, o qual apresenta várias possibilidades de técnicas de pesquisa, como a pesquisa bibliográfica, documental e o levantamento dados secundários. Segundo Gil (2007), o estudo de caso consiste em metodologia que permite conhecer o objeto do estudo e seu conhecimento com delimitação da sua área espacial e temporal. Conforme metodologia adotada para a pesquisa bibliográfica ocorrerá análise de informações em boletins e publicações de órgãos federais, estaduais, em busca de informações relacionadas as políticas públicas adotadas durante o período da pandemia Covid 19 no Instituto Federal Baiano.

A pesquisa documental diz respeito à procedimentos adotados para interpretação de dados, conforme destaca Gil (2007). Ela será aplicada em busca de dados em documentos oficiais do Ministério da Educação e da Rede Federal e no sítio eletrônico do IF Baiano e das suas unidades como objetivo de coletar dados secundários e posteriormente comparar o período com os dados obtidos através do banco de dados disponível na Plataforma Nilo Peçanha da Secretaria Ministerial de Educação Tecnológica, referente ao quantitativo de matriculados e os dados referentes a classificação racial, faixa etária e renda familiar. Após essa etapa, ocorrerá a tabulação dos dados e sua

representação espacial em mapas, tabelas e gráficos para em seguida, realizar a análise dos dados da pesquisa.

Na Figura 1 está representada a localização do estado da Bahia. Na figura 2, está representado o mapa espacial dos *Campi* do IF Baiano. Para os mapas utilizou-se os dados do IBGE, no qual o primeiro passo foi colocar no SRC 4674, posteriormente criou um *shapefile* do estado da Bahia. Diante disso, iniciou a montagem do *layout* distribuindo as informações como título, fonte de dados, grade de coordenadas, direção do norte, escalas, legenda e SRC. Dessa forma, a metodologia adotada neste estudo, que envolveu a aquisição de dados do IBGE foram: o pré-processamento; a classificação e a visualização dos resultados.

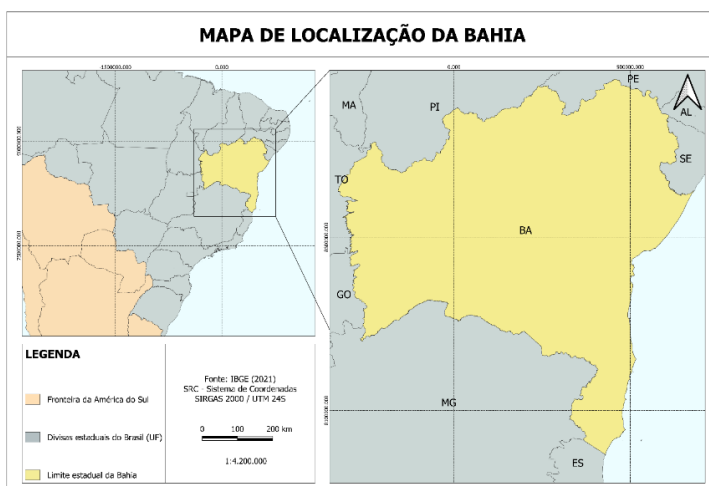


Figura 1. Mapa de Localização do Estado da Bahia.

Fonte: elaborada pelos autores a partir dos dados do IBGE-
www.ibge.gov.br (2021).



Figura 2. Mapa de Distribuição Espacial dos Campi do IF BAIANO.
Fonte: elaborada pelos autores, a partir dos dados do IFBaiano-
ifbaiano.edu.br (2023)

5 RESULTADOS E DISCUSSÃO

O Quadro 1 apresenta a Distribuição dos Recursos Disponibilizados e Vagas do IF Baiano em 2020. Verificou-se que foram disponibilizadas três categorias, tais quais Auxílio no Pacote de Dados, Auxílio Contratação Banda Larga (*Wi Fi*) e Auxílio Aquisição e Manutenção de Equipamento, todos mensais, os quais foram distribuídos nos quatorze *Campi*. Os valores do primeiro auxílio variaram entre R\$ 50,00 e R\$ 100,00, sendo o mínimo no *Campus* de Senhor do Bonfim e o máximo em Bom Jesus da Lapa.

A média ficou em torno de R\$ 66,15. A moda em R\$ 60,00. O período variou de 3 a 10 meses, o qual o *Campus* de Alagoinhas

foi aquele que permaneceu por mais tempo e o *Campus* de Senhor do Bonfim e Governador Mangabeira receberam por menor tempo. Quanto as vagas desse auxílio, elas variaram entre 6 e 280.

No auxílio contratação de banda larga os valores variaram de R\$ 55,00 a R\$100,00, apresentando uma média de valores de R\$ 72,50 e uma moda de R\$ 60,00. Nessa modalidade, todos os *Campus* informaram nos editais os respectivos valores. O período foi de 3 a 10 meses novamente. Quanto ao número de vagas, elas se apresentaram muito heterogêneas, com o mínimo de 6 e o máximo de 436.

O auxílio aquisição e manutenção do equipamento os valores foram de R\$ 500,00 e R\$ 600,00 em uma única parcela. Quanto as vagas, elas variaram entre 3 e 200. Os valores ficaram entre R\$9.900,00 e R\$ 258.380,00. O valor total dos recursos foi de R\$ 1.373.390,00.

Quadro 1 -Distribuição dos Recursos e Vagas no IFBaiano.

DISTRIBUIÇÃO DOS RECURSOS E VAGAS NO IFBAIANO										
	Aux. Pacote de Dados – Mensal			Aux. Contratação Banda Larga (Wi Fi)			Aux. Aquisição e Manutenção de equipamento			
CAMPI	Valor/Mês	Nº Meses	Nº Vagas	Valor/Mês	Nº Meses	Nº Vagas	Valor/Mês	Nº Meses	Nº Vagas	Total
Alagoinhas	R\$ 70,00	10	6	R\$ 70,00	10	6	R\$ 500,00	1	3	R\$ 9.900,00
Bom Jesus da Lapa	R\$ 100,00		40	R\$ 100,00		100				
Catu	R\$ 55,00			R\$ 55,00	6	436	R\$ 500,00	1	138	R\$ 212.880,00
Gov.Mangabeira	R\$ 65,00	3	20	R\$ 65,00	3	100	R\$ 600,00	1	90	R\$ 77.400,00
Guanambi	R\$ 60,00	5	150	R\$ 70,00	5	200	R\$ 600,00	1	200	R\$ 235.000,00
Itaberaba	R\$ 80,00	7	50	R\$ 100,00	7	50	R\$ 600,00	1	30	R\$ 81.000,00
Itapetinga	R\$ 70,00	6	19	R\$ 70,00	6	200	R\$ 600,00	1	140	R\$ 175.980,00
Santa Inês	R\$ 60,00	7	280	R\$ 60,00	7	159	R\$ 500,00	1	148	R\$ 258.380,00
Senhor do Bonfim	R\$ 50,00	3	40	R\$ 70,00	3	75	R\$ 600,00	1	50	R\$ 51.750,00
Serrinha	R\$ 60,00		91	R\$ 60,00		91	R\$ 600,00 R\$ 500,00	1	30	R\$ 40.000,00
Teixeira de Freitas				R\$ 100,00	4	100	R\$ 600,00	1	50	R\$ 70.000,00
Uruçuca	R\$ 60,00	5	40	R\$ 100,00 R\$ 60,00	5	60	R\$ 500,00	1	49	R\$ 60.500,00
Valença	R\$ 60,00	4	35	R\$ 60,00	4	35	R\$ 600,00	1	35	R\$ 37.800,00
Xique Xique	R\$ 70,00	5	40	R\$ 55,00 R\$ 65,00	6	40	R\$ 500,00	1	40	R\$ 62.800,00
Total										R\$ 1.373.390,00

Fonte: Editais do IF Baiano, 2020.

Na Figura 3 é apresentado o auxílio do pacote de dados mensal do IF Baiano. Bom Jesus da Lapa foi o *Campus* que disponibilizou mais recursos, Senhor do Bonfim o menor valor e por fim, no *Campus* de Teixeira de Freitas não foi informado os valores, pois dependia do orçamento disponível do período.



Figura 3. Auxílio Pacote de Dados Mensal dos IF Baiano.
Fonte: Editais IF Baiano,2020.

Na Figura 4 estão representadas as vagas, nos diversos *Campus* do Auxílio de Pacotes de Dados Mensal. Observou-se que o *Campus* que apresentou o menor número foi Alagoinhas com 6 vagas, por outro lado, Santa Inês apresentou-se com 280 vagas nessa modalidade de auxílio. Os *Campi* de Catu e Teixeira de Freitas não apresentaram as vagas disponíveis.

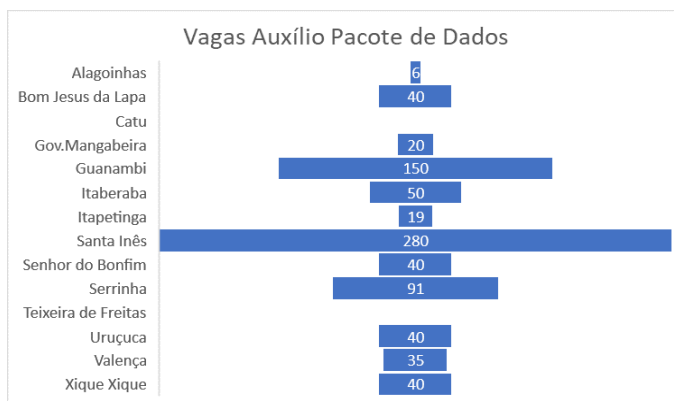


Figura 4. Vagas Auxílio Pacotes de Dados dos IF Baiano.
Fonte: Editais IF Baiano, 2020.

Na Figura 5 estão representados os auxílios contratação e banda larga do Campus do IF Baiano. Observou-se que a maior disponibilização dos recursos foi em Uruçuca e Xique Xique, por apresentarem ambos. Por outro lado, os demais *Campi* disponibilizaram apenas um dos auxílios. O menor valor foi recebido em Catu.

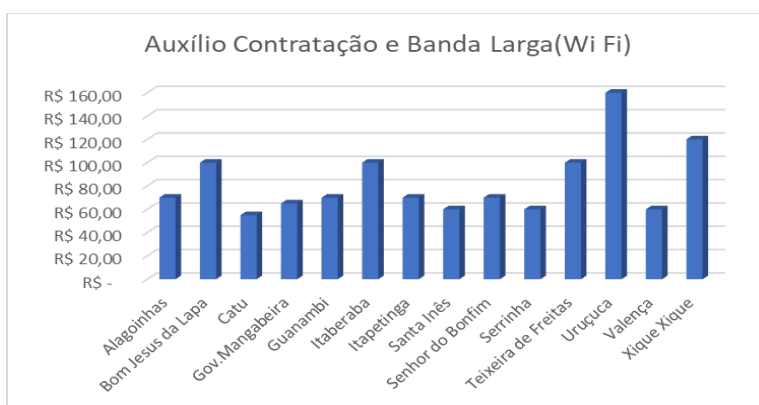


Figura 5. Auxílio Contratação e Banda Larga (Wi Fi).
Fonte: Editais IF Baiano, 2020.

Na figura 6 está representado o percentual dos recursos disponibilizados nos diversos *Campi* do IF Baiano. Catu, Itapetinga, Guanambi e Santa Inês foram aqueles que mais disponibilizaram recursos. No entanto, Alagoinhas disponibilizou apenas 1% dos recursos no *Campus*.

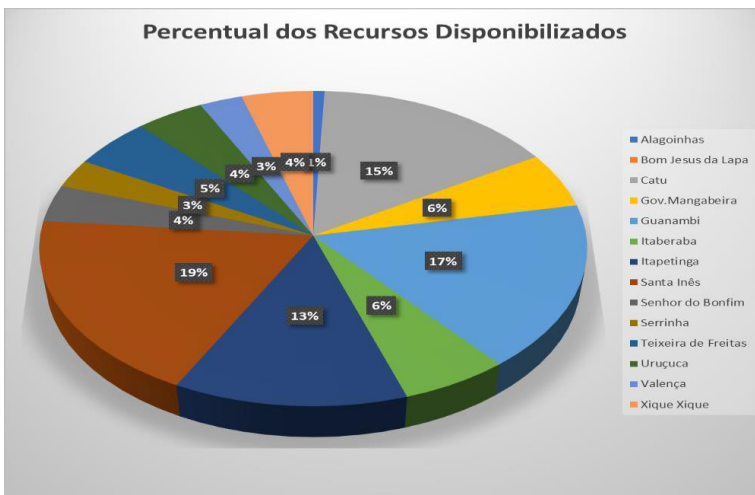


Figura 6. Percentual dos Recursos Disponibilizados no IF Baiano
 Fonte: Editais IF Baiano, 2020.

Na tabela 1 e na figura 7 está representada a classificação racial dos discentes do IF Baiano, considerando o ano 2020, em que ocorreu a implementação da política pública, o instituto possuía 15.783 alunos matriculados. Com isso, em relação as matrículas com o quantitativo conforme a autodeclaração de raça, houve um predomínio quantitativo de pardos e pretos entre os estudantes matriculados na Instituição, representando o maior número deles, em seguida os percentuais de matrículas ocorreram entre os que se autodeclaravam brancos, amarelos e indígenas, respectivamente, sendo que destes 3008 estudantes matriculados não se autodeclararam de nenhuma raça.

Tabela 1. Classificação Racial dos Discentes do IF Baiano.

Classificação Racial	Matrículas
Amarela	128
Branca	1696
Indígena	57
Parda	7525
Preta	3369
Não Declarada	3008
Total	15783

Fonte: Plataforma Nilo Peçanha,2023.

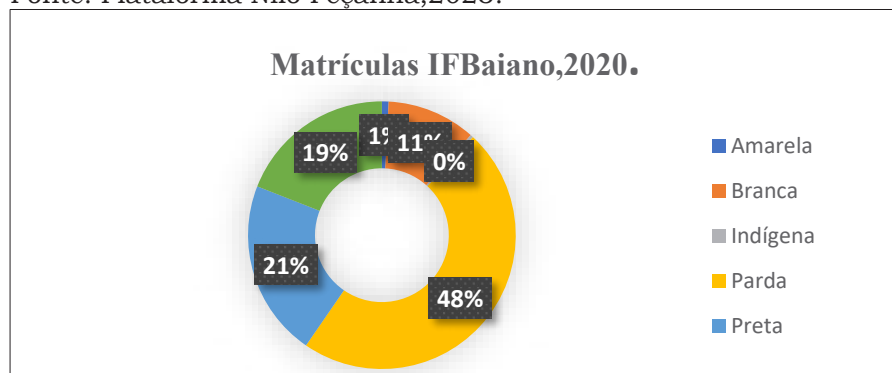


Figura 7. Classificação Racial dos Discentes do IF Baiano, 2020.

Fonte: Plataforma Nilo Peçanha,2023.

A Figura 8 está representada pela faixa etária dos discentes matriculados no IF Baiano em 2020, observou-se predominantemente o sexo feminino com 60,23 %, e o sexo masculino representa 39,75%, sendo a faixa etária que apresenta a maioria está entre os 15 a 19 anos. Neste aspecto, as mulheres representam predominantemente essa faixa etária, com 24,3 %,

portanto estes dados compreendem-se que este é o público com maioria quantitativa na Instituição.

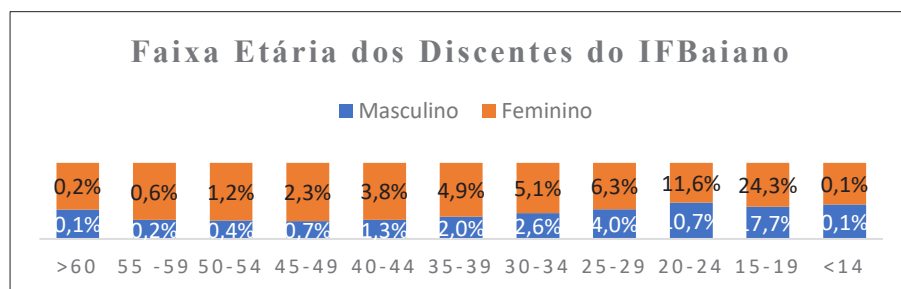


Figura 8 - Faixa Etária dos Discentes do IF Baiano.
Fonte: Plataforma Nilo Peçanha,2023.

A Tabela 2 e a Figura 9 estão representadas as matrículas por ano e a renda familiar percentual dos discentes do IF Baiano, matriculados em 2020, ano de implementação da política pública, há um predomínio da faixa de renda entre 0 a 0,5 salários-mínimos de renda per capita familiar entre todas as raças autodeclaradas pelos estudantes, entre pardos, pretos, brancos, amarelos e indígenas.

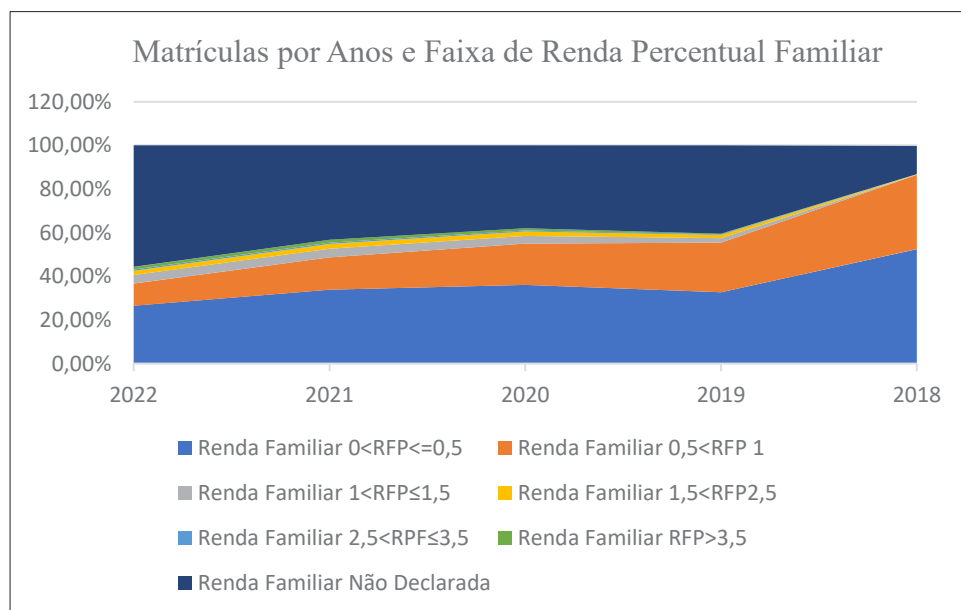
Tabela 2. Matrículas por Ano e Renda Familiar Percentual dos Discentes do IF Baiano.

Matrículas por Ano e Renda Familiar Percentual dos Discentes do IFBaiano							
Ano	0<RFP<=0,5	0,5<RFP	1<RFP<=1,5	1,5<RFP<=2,5	2,5<RFP<=3,5	RFP>3,5	Não Declarada
2022	26,48%	10,22%	3,90%	1,91%	0,60%	1,23%	55,66%
2021	33,91%	14,75%	3,99%	2,14%	0,58%	1,32%	43,31%
2020	36,05%	18,93%	3,56%	1,97%	0,52%	0,94%	38,03%
2019	32,66%	22,80%	2,02%	1,50%	0,28%	0,29%	40,46%
2018	52,43%	34,05%		0,19%		0,09%	13,00%

Fonte: Plataforma Nilo Peçanha, 2023.

Em relação a renda familiar em sua maioria os estudantes matriculados declararam renda igual ou inferior a 0,5 salário-mínimo, representando 36,05 %, e entre meio e um salário-mínimo com 18,93%, sendo que as faixas de renda em conjunto representam mais da metade dos estudantes matriculados. Com isso, considerando que 38,05% não declararam renda, possivelmente este percentual poderia ser bem maior, o que retrata a importância da implementação da política pública em comento.

Figura 9. Matrículas por Ano e Faixa de Renda Percentual Familiar dos Discentes do IF Baiano.



Fonte: Plataforma Nilo Peçanha, 2023.

Diante desse cenário socioeconômico, mesmo que ele não explique sozinho as dificuldades dessas famílias manterem seus filhos estudando, o mesmo, dá sinal que é preciso direcionar os olhares para a educação e para ações e políticas que proporcionem a permanência dos alunos na escola, como aconteceu em um curto período na pandemia, assim, talvez se possa construir um país mais justo e com igualdade de oportunidades. Mas, ainda há um longo caminho a percorrer na implementação dessas e de outras políticas que devem ser implementadas com responsabilidade e compromisso.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com a pandemia do Covid-19 e as medidas de biosanitárias que provocaram restrições na circulação das pessoas e fechamento das Instituições, com as aulas passando a ocorrer de maneira digital, contudo, em decorrência do grande número de estudantes sem acesso à internet, foi necessário a adoção de políticas públicas para inclusão digital dos estudantes.

Portanto, o IF Baiano adotou a política pública do Auxílio Emergencial Digital, nos seus 14 *Campi*, com o intuito de viabilizar a inclusão digital dos estudantes sem acesso à internet para que assistissem as aulas no contexto de pandemia e isolamento social. Portanto, foram publicados Editais nos seus *Campi* com diferentes quantidades de vagas, meses de oferta e

valores a serem disponibilizados, os quais proporcionaram um incentivo e estímulo para que os estudantes permanecessem vinculados à instituição e que pudesse também proporcionar uma aprendizagem necessária naquele momento delicado do processo educacional.

Com isso, consideramos a relevância da implementação da política pública do auxílio emergencial digital durante a pandemia para viabilizar a participação dos estudantes nas APNPs durante a pandemia. Com isso, num contexto em que mais da metade dos estudantes configuravam um quadro de vulnerabilidade socioeconômica e de não acesso a dispositivos e conectividade para acesso as aulas, reforça-se a importância de adoção de políticas públicas que visem a redução das desigualdades no processo educacional, como esta implementada no período da pandemia.

Assim sendo, é preciso aprofundar os estudos desta política pública para avaliar e quantificar os êxitos obtidos, e propiciar que em uma sociedade pós-moderna com grande uso das tecnologias, políticas públicas como esta deverão ocorrer de maneira cada vez mais frequente.

REFERÊNCIAS

ALONSO, L.B.N; FERNEDA, E.; SANTANA, G.P. **Inclusão Digital e Inclusão Social**: Contribuições Teóricas e Metodológicas. Santa Cruz do Sul, n. 32, p. 154-177, jun. 2010. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-65782010000100010. Acesso em: 29 mai. 2023.

ANJOS, N. B. dos; ANDRADE, Ângelo F. de S.; NASCIMENTO, N. C. .; ANDRADE, T. B. . A assistência estudantil no IF Baiano Campus Santa Inês em tempos de pandemia de Covid-19:**Revista Macambira**, [S. l.], v. 5, n. 1, p. e051001, 2023. DOI: 10.35642/rm.v5i1.559. Disponível em: <http://revista.lapprudes.net/index.php/RM/article/view/559>. Acesso em: 23 abr. 2023.

ANJOS, N. B. et al., **Revista Macambira**, v. 5, n.1, jan/jun 2021, e051001. <https://doi.org/10.35642/rm.v4i1.559>.

BRASIL. Ministério da Educação. Plataforma Nilo Peçanha. Disponível em:< <https://www.gov.br/mec/pt-br/pnp>>. Acesso em: 17 jul.2023.

BRASIL. Parecer CNE/CP nº 5/2020, aprovado em 28 de abril de 2020.Ministério da Educação.Disponível em: < https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_PAR_CNECPN52020.pdf?query=cocov>.Acesso em: 04 jun. 2023.

BRASIL. Portaria Nº 343, de 17 de março de 2020.Ministério da Educação. Disponível em: < <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-343-de-17-de-marco-de-2020-248564376>>.Acesso em: 18 jun.2023.

BRASIL. Lei no 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília-DF. Disponível em:http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-014/2014/lei/113005.htm. Acesso em: 11 jun.2023.

CAZELOTO S. E. **Inclusão Digital: uma Visão Crítica**. Editora Senac, São Paulo, 2019.208 p.

CUNHA, M. S. et al. Políticas de Assistência Estudantil, no Contexto da Pandemia do Covid-19, para Permanência Discente. **Educitec - Revista de Estudos e Pesquisas sobre Ensino Tecnológico**, v.8, e187722, 2022.

GOMES L.M.L. et al. A Inclusão Digital nas IFES Nordestinas: Reflexões a partir das Ações Desenvolvidas Durante a Pandemia. **Revista de Políticas Públicas**, vol. 26, nº. 1, 2022, Enero-Junio, p. 29-45. Universidade Federal do Maranhão, São Luís, Brasil. DOI: <https://doi.org/10.18764/2178-2865.v26n1p29-45>

IF BAIANO. Política de Assistência Estudantil. Aprovada pela Resolução no 1, de 29 de janeiro de 2019. Diário Oficial da União, Salvador - BA. Disponível em:

<https://www.ifbaiano.edu.br/unidades/itapetinga/files/2011/05/Resolucao-01-2019.pdf>. Acesso em: 20 mai. 2023.

IFBAIANO. Resolução 89/2020 - Os-Consup/IFBAIANO, de 27 de outubro de 2020. Disponível em:<

<https://www.ifbaiano.edu.br/unidades/bonfim/files/2020/11/Resolucao-89-2020-OS-CONSUP-IFBAIANO.pdf>>. Acesso em: 18 jun.2023.

LOTTA, G. S. **Teoria e análises sobre implantação de políticas públicas no Brasil**. Brasília: Enap, 2019.

MELO, C. B.; FARIAS, G. D.; MOISÉS, L. de S.; BESERRA, L. R. M.; PIAGGE, C. S. L. D. **Ensino remoto nas universidades federais do Brasil**: desafios e adaptações da educação durante a pandemia de COVID-19. , [S. l.], v. 9, n. 11, p. e4049119866, 2020. DOI: 10.33448/rsd-v9i11.9866. Disponível em:

<https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/9866>.

Acesso em: 23 abr. 2023.

MELLO, J. **Implementação de Políticas e Atuação de Gestores Públicos**: Experiências Recentes das Políticas de Redução das Desigualdades. Brasília: Ipea, 2020.

MORAES, A. dos S., Almeida, J. S., & Almeida, M. da C. S. (2022). A gestão da política de assistência estudantil do instituto Federal Baiano durante a Pandemia da COVID-19.

Brasilian Journal of Development. 8(2), 9482–9506.

<https://doi.org/10.34117/bjdv8n2-071>

CAPÍTULO VI

TRABALHO ESTRANHADO: QUANDO O/A TRABALHADOR/A DA EDUCAÇÃO NÃO SE RECONHECE NAQUILO QUE FAZ¹⁵

*Davi Amancio de Souza
Arlete Ramos dos Santos*

1 INTRODUÇÃO

A pesquisa apresentada a seguir tem como objeto de interesse discutir o conceito de “trabalho estranhado”, pertencente a da teoria social de Karl Marx (1818-1883), filósofo, sociólogo e historiador, que embora não tenha se ocupado em discutir a educação, mas sim analisar o modo de produção na sociedade capitalista, mas dentro da categoria trabalho, é possível que o labor docente, tanto quanto o trabalhador da indústria analisado por Marx, (1996), igualmente possa ser expropriado e por conseguinte sujeito a alienação.

¹⁵ Artigo aprovado pela Comissão Científica e apresentado no IV Congresso Internacional e VI Congresso Nacional Movimentos Sociais e Educação. Seminário 10 anos do Mestrado Profissional em Educação do Campo da UFRB

Nesse sentido, considerando as semelhanças foi possível discutir o trabalho docente interface com o trabalho estranhado considerando as formas de expropriação de força de trabalho pelo capital, pensando que os dois fenômenos sociais além de estar vinculados aos modos de produção de uma sociedade capitalista, podem criar as condições necessárias para ações de caráter contra-hegemônicas.

Logo depois o leitor tem no texto o conceito de Educação do Campo, como um espaço de poder historicamente disputado pelo capital, visto ser esse um espaço de poder em virtude da possibilidade da efetivação de uma educação dentro de uma perspectiva emancipadora. Entretanto, o campo não é apresentado aqui dissociado da cidade, mas na perspectiva dialética da interpenetração dos contrários.

Seguindo, temos o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), como o mais relevante movimento social na luta pela terra e por conseguinte a escola do MST, com a sua práxis forjada a partir da luta dos movimentos sociais.

A princípio, vale destacar que o trabalho docente não foi pensado nesta pesquisa de maneira fragmentada ou profissionalizada, mas na amplitude que requer esse conceito, tal como na perspectiva Vygotskyana:

Uma análise do trabalho docente deve considerar as propriedades básicas em conjunto, articuladas, e não em elementos separados para uma posterior associação mecânica e externa. (Vygotsky, 1993, p. 19).

Nesse sentido, tomamos como ponto de partida que o trabalho docente envolve intencionalidade, por se tratar de algo que visa à formação humana por meio do seu conteúdo ou da sua forma de ser.

Para além disso, o texto versa ainda sobre as contradições em relação ao trabalho docente, estas por vezes vinculadas aos equívocos sobre a concepção de trabalho. O verbo “trabalhar”, não obstante seja muito utilizado no dia a dia, quando se trata da educação, a compreensão do ofício docente enquanto trabalho ainda parece distante de ser uma realidade “[...] embora muita tinta corra e verbo verse sobre o tema, há que se destacar que ainda hoje, e para muitos, o fazer docente não é entendido como trabalho” (Magalhães *et al.*, 2021, p.10).

Isto posto, considerando que em uma escala crescente, cada vez mais, trabalhadores são expropriados das suas condições humanas de trabalho e de direitos historicamente conquistados e que o trabalho enquanto uma determinação social universal pertença a todos os lugares em todas as épocas, existem diferenças que não devem ser ignoradas, esse texto que delineamos a seguir torna-se importante por sua atualidade.

2 O TRABALHO DOCENTE NA HISTÓRIA

Ao revisitar a história é possível encontrar o trabalho docente nas civilizações mais primitivas. No contexto da Grécia Antiga podemos perceber a figura do mestre ocupando um papel

central na educação, embora este não fosse bem remunerado pelo seu trabalho, conforme se vê em Aranha (2012):

O ensino elementar de leitura e escrita, durante muito tempo, mereceu menor atenção e cuidado do que as práticas esportivas e musicais já referidas. O mestre de letras era geralmente uma pessoa humilde, mal paga e não tinha o prestígio do instrutor físico (Aranha, 2012, p. 88).

Com base nesse breve recorte histórico, é possível dizer que, embora antagonismos sociais como esse, apresentado no texto anteriormente citado — estejam distantes cronologicamente, nos parece familiar quando comparamos com a realidade do salário do professor(a) no contexto Brasileiro, apesar da relevância desse trabalho para a sociedade.

Nesse sentido, reconhecendo a importância da educação pública como direito de todos, da docência, e daquele(a) que a desenvolve, a pesquisa que apresentamos traz no seu enunciado o trabalho docente, ressaltando a relevância desse profissional na história, e a escola como espaço de emancipação dos indivíduos. Sob esta lógica, é possível afirmar que o trabalho docente está para além de habilidades e competências ou uma mera reprodução de conhecimentos:

A competência docente não é tanto uma técnica composta por uma série de destrezas baseadas em conhecimentos concretos ou na experiência, nem uma simples descoberta pessoal. O professor não é um técnico nem um improvisador, mas sim um profissional que

pode utilizar o seu conhecimento e a sua experiência para se desenvolver em contextos pedagógicos práticos pré-existentes (Sacristan, 1991, p. 74).

Atrelado a esse princípio da importância do trabalho docente e do espaço escolar para a sociedade, essa pesquisa pretende lançar um olhar específico sobre uma das escolas que estão inseridas em assentamentos do Movimento dos Trabalhadores Rurais sem Terra, MST, na interface com o conceito de alienação do trabalho, em Marx (2004), não como separação, mas na perspectiva de um trabalho estranhado, por ser estranho aquele/a que o produz, o trabalho acontece apenas como meio de subsistência.

3 INTERESSE E INQUIETAÇÃO PARA A PESQUISA

Desde cedo me tornei um admirador desse trabalhador(a) da educação, o professor(a), isto por perceber a importância do que ele faz, e por concluir que é uma profissão que dá origem a todas as outras. É nesse contexto histórico, que começam a se formar as minhas primeiras observações quanto a figura desse trabalhador(a) da educação que, ao longo da história, além de ter que lutar de forma recorrente por salários dignos, agora trava uma nova batalha: a luta pelo respeito em sala de aula e pela dignidade enquanto trabalhador brasileiro e ser humano.

A profissão professor vem sendo muito desvalorizada tanto social como economicamente, interferindo na imagem da profissão, isto se deve em parte às condições

precárias de profissionalização salários, recursos materiais e didáticos, formação profissional, carreira – cujo provimento é, em boa parte, responsabilidade dos governos (Libâneo, 2004, p. 76).

Em virtude da crescente desvalorização a essa categoria conforme explicitado, surge o interesse para pesquisar sobre o trabalho docente. Entretanto a inquietação que convergiu para transformá-lo em objeto de pesquisa, teve início na graduação em psicologia a partir de uma análise preliminar crítico reflexiva sobre o panorama atual na educação brasileira, durante debates que eram realizados em sala de aula.

Nesse período foi possível verificar, em escolas da rede pública de Vitória da Conquista, que havia profissionais em educação desenvolvendo um trabalho exteriorizado, ou seja, não se reconhecendo mais no seu trabalho. Havia traços de exteriorização quanto ao que produzia, e em relação ao ambiente, isso coaduna com a expressão usada por Marx (2004), ao escrever sobre a alienação do sujeito (a), em relação ao trabalho, conforme a seguir:

O trabalhador só se sente, por conseguinte e em primeiro lugar, junto a si quando fora do trabalho e fora de si quando no trabalho. Está em casa quando não trabalha e, quando trabalha não está em casa. O seu trabalho não é, portanto, voluntário, mas forçado, trabalho obrigatório. O trabalho não é, por isso a satisfação de uma carência, mas somente um meio para satisfazer as necessidades fora dele (Marx, 2004, p. 83).

Considerando o texto referenciado o conceito de alienação do trabalho será apresentado aqui na perspectiva de uma produção que é estranha ao que produz, por isso o trabalho se torna um fardo. Contudo, quando uma massa trabalhadora está alienada, tal condição foi precedida por um movimento em que uma força foi exercida no sentido de produzir essa alienação. Partindo dessa perspectiva, o trabalho docente será apresentado no texto como um jogo de expropriados e expropriadores desse trabalho.

Entretanto, no caso dos profissionais em educação, essa expropriação não seria possível sem a mediação do Estado quando alinhado aos ideais capitalistas, contribuindo assim para falta de condições dignas de trabalho, que vão desde a precariedade na infraestrutura das escolas, até de salários que sejam compatíveis com a importância da função docente, conforme os estudos sobre a precarização do trabalho docente na atualidade do contexto brasileiro tem evidenciado

4 ALIENAÇÃO DA ETIMOLOGIA AO CONCEITO NA INTERFACE COM O TRABALHO DOCENTE

De acordo com Serra (2003), o vocábulo alienação tem origem no latim, *alienus*, que veio a dar em “alheio”, significando “o que pertence a um outro”, mas revisitando a história é possível encontrar vários sentidos para a palavra alienação, entretanto, ela sempre estará relacionada ao humano e a algum aspecto da vida em sociedade.

Já o verbo “trabalhar”, não obstante seja muito utilizado no dia a dia, quando se trata da educação, a compreensão do ofício docente enquanto trabalho, ainda parece distante de ser uma realidade conforme a seguir, “[...] embora muita tinta corra e verbo verse sobre o tema, há que se destacar que ainda hoje, e para muitos, o fazer docente não é entendido como trabalho” (Magalhães *et al.* 2021, p.10). Com base nesse entendimento, é possível perceber que a função docente parece ainda não ocupar o lugar que lhe é devido.

Assim o trabalho enquanto categoria de análise será tratado aqui como algo que se inscreve na ordem daquilo que é universal. Já o trabalho docente, que é o objeto primordial dessa pesquisa, será considerado como aquilo que é singular, ou um trabalho que se distingue por suas particularidades e por essa razão serão consideradas algumas especificidades inerentes a esse trabalho.

Embora o objeto de pesquisa na teoria social de Marx (2004-1996), não tenha sido educação, uma vez que o principal empreendimento dele enquanto filósofo foi, analisar o modo de produção na sociedade capitalista, ou seja, como os indivíduos produziam sua subsistência e suas riquezas, essa transposição para o trabalho docente é possível, em virtude da generalidade do trabalho, pois, quer seja na indústria ou na escola o trabalho demanda esforço humano, para além disso, temos outras similaridades com a teoria Marxista da alienação do trabalho, conforme a pesquisa evidenciou.

Com base nisso, se considerarmos os modos de produção na contemporaneidade, comparando-os com as últimas cinco décadas, é possível concluir que, as observações de Marx (2004), na referência embora se passem no contexto Europeu em meados do século IXX, parecem estar tratando dos trabalhadores do Brasil na atualidade.

No contexto da revolução industrial é possível encontrar as formas de produção capitalistas, causando males semelhantes conforme Marx (2006), já havia constatado em seu tempo ao desenvolver a sua crítica da economia política, conforme a seguir:

Que tipo de sociedade é esta, em que se encontra amais profunda solidão no seio de tantos milhões; em que se pode ser tomado por um desejo implacável de matar a si mesmo, sem que ninguém possa prevê-lo? Tal sociedade não é uma sociedade; ela é, como diz Rousseau*, uma selva, habitada por feras selvagens (Marx, 2006, p. 28).

É possível igualmente localizar o termo “precarização do trabalho” na formulação feita por Pochmann (1999), que apontou características como, “flexibilização da carga horária, intensificação; desprofissionalização, seguida de degradação; além da sobrecarga do trabalho”; sendo este autor das ciências sociais. Mas cumpre-nos explicitar que esse fenômeno social traz consigo na atualidade outros aspectos que são as cobranças, a fragilização da personalidade do próprio trabalhador e ainda desvalorização, competitividade etc.

A precarização do trabalho, portanto, tem sido percebida como uma das consequências mais visíveis da flexibilização do mercado de trabalho, que preconiza a proliferação de formas de emprego de caráter flexível, das novas formas de contrato e do declínio da oferta de empregos típicos/permanentes (Araújo; Morais, 2017, p. 2).

Entretanto, não podemos ignorar como o capital vem se metamorfoseando ao longo dos anos, e que o sistema capitalista, por meio dos seus protagonistas, tem se revezado na história a fim de garantir o lucro e o funcionamento do capitalismo, mesmo quando uma crise se apresenta.

5 PRINCÍPIOS DA ESCOLA DO MST, O RECORTE ESPACIAL DA PESQUISA: O QUE FOI ENCONTRADO

Na esteira desse processo temos o trabalho docente realizado em escolas de assentamento do MST, na Zona Rural da Cidade de Vitória da Conquista, no Sudoeste baiano, recorte espacial escolhido para a pesquisa de campo, que apresentamos a seguir. Nesse contexto é possível encontrar escolas que contabilizam problemas dos mais diversos que vão desde as demandas relacionadas a infraestrutura das escolas quanto o trabalho desenvolvido em sala de aula configurando-se como um trabalho estranhado, conforme a pesquisa evidenciou.

Temos a história de luta da escola entre os assentados está alicerçada nos seus princípios, que se dividem em duas bases, filosóficas e pedagógicas. Os princípios filosóficos estão voltados para a educação como instrumento de Transformação

Social, assim temos os princípios filosóficos e pedagógicos da educação do MST (2005, p. 161-177): Características que não apenas expressam o caráter identitário da práxis dessa escola, mas se constituem como uma antítese ao capital, conforme é possível perceber nos respectivos quadros a seguir:

Quadro 1: Os princípios da escola do MST

Princípios filosófico
1. Educação para a transformação social;
2. Educação para o trabalho e a cooperação;
3. Educação voltada para as várias dimensões da pessoa humana;
4. Educação com/para valores humanistas e socialistas;
5. Educação como processo permanente de formação e transformação humana.

Fonte: MST (1996)

Já os princípios pedagógicos, estão relacionados a importância da educação como um bem inalienável e a compreensão do que ela deve vir a ser como meio de transformação da realidade social e as pessoas inseridas na sociedade, desta forma a educação na escola do MST, ela está ancorada em princípios pedagógicos que estão elencados a seguir;

Quadro 2: Princípios pedagógicos

Princípios pedagógicos	
1)	Relação entre teoria e prática.
2)	Combinação metodológica entre processo de ensino e de capacitação.
3)	A realidade como base da produção do conhecimento.
4)	Conteúdos formativos socialmente úteis.
5)	Educação para o trabalho e pelo trabalho.
6)	Vínculo orgânico entre processos educativos e processos políticos.
7)	Vínculo orgânico entre processos educativos e processos econômicos.
8)	Vínculo orgânico entre educação e cultura.
9)	Gestão democrática.
10)	Auto-organização dos/das estudantes.
11)	Criação de coletivos pedagógicos e formação permanente dos educadores/das educadoras.
12)	Atitude e habilidades de pesquisa.
13)	Combinação entre processos pedagógicos coletivos e individuais.

Fonte: MST (1996)

Para além disso, a educação no MST, enquanto princípio filosófico está subdividida em 6 pontos que a definem; ela é: Educação de classe, educação massiva, educação organicamente vinculada ao movimento social, educação aberta para o mundo, educação para a ação e educação aberta para o povo.

Nesse contexto de luta surge a escola do MST, fundada a partir da necessidade das famílias de educar seus filhos e formarem uma consciência política, forjando, dessa maneira, um caráter identitário. Ser Sem Terra, é também mais do que lutar pela terra; Sem Terra é uma identidade historicamente

construída, primeiro como afirmação de uma condição social: MST.

Isto fica ainda mais explícito na construção histórica da categoria crianças Sem Terra, ou Sem Terrinha, que não distinguindo filhos e filhas de famílias acampadas ou assentadas, projeta não uma condição, mas um sujeito social, um nome próprio a ser herdado e honrado. (Caldart, 2001, p. 06).

Quanto a criação da escola do MST, ela remonta aos anos noventa, mesmo período da fundação do movimento, logo a seguir a educação foi colocada como uma das suas prioridades. “Nos anos de 1990, os movimentos sociais, populares rurais/do campo, liderados pelo MST, incluem a educação como uma das suas primeiras demandas (Ribeiro, 2010, p. 41).

Mas partindo da perspectiva Freiriana é possível perceber que não há ação educativa que seja neutra, ela traz consigo essa intencionalidade e esse aspecto político, nesse sentido a educação que acontece na escola do MST, por sua própria história de luta traz consigo na sua gênese esse viés emancipador.

Não há nem jamais houve prática educativa em espaço-tempo nenhum de tal maneira neutra, comprometida apenas com ideias preponderantemente abstratas e intocáveis. Insistir nisso e convencer ou tentar convencer os incautos que essa é a verdade é uma prática política indiscutível com que se pretende amaciar a possível rebeldia dos injustiçados. Tão política quanto a outra, a que não se

esconde, pelo contrário, proclama, sua politicidade (Freire, 1992, p. 78).

Assim a educação no MST, nasce com esse aspecto político que vai tornar o movimento conhecido no Brasil pela ideologia, militância e suas práticas educacionais emancipadoras, sendo necessário a criação de um “setor da educação”, um espaço de representatividade onde são articuladas as ações, do MST, para a escola, em âmbito local e nacional.

O termo ‘setor de educação’ tem um cunho político/ideológico, por ser dado pelos sem-terra ao grupo que cuida de implementar a proposta de educação do MST nos assentamentos e acampamentos” (Santos e Souza, 2015, p. 03).

A fim de garantir o anonimato destas escolas como também dos trabalhadores/as envolvidos/as, as escolas tanto quanto as pessoas entrevistadas foram identificadas por letras do nosso alfabeto. Os instrumentos utilizados foram, observação do espaço, e entrevista semiestruturada. Aquilo que foi encontrado foi analisado considerando o contexto que cerca o objeto, e a luz do materialismo histórico, enquanto uma teoria social, e da dialética enquanto um método.

6 ESCOLA A, ASSENTAMENTO B, PROFESSORA 03: ANÁLISE DOS DADOS

Quando perguntada sobre a possível existência de desafios para a realização do trabalho dela na escola A, no assentamento B, ela respondeu: “Existe a falta de recursos, por

exemplo, a escola tem uma televisão, eu reservei outra professora solicitou, mas como eu já tinha reservado ela teve que usar outro recurso, então é a falta de recurso” (Professora 03).

Isso traz à tona uma questão que no contexto educacional brasileiro atinge uma boa parte das escolas do campo, a falta de infraestrutura aliada a escassez de recursos didáticos básicos para o trabalho docente. Isso acaba influenciando no processo de ensino e aprendizagem conforme vemos:

A infraestrutura escolar pode exercer influência significativa sobre a qualidade da educação. Prédios e instalações adequadas, existência de biblioteca escolar, espaços esportivos e laboratórios, acesso a livros didáticos, materiais de leitura e pedagógicos, relação adequada entre o número de alunos e o professor na sala de aula e maior tempo efetivo de aula, por exemplo, possivelmente melhorem o desempenho dos alunos (IPEA, 2007, p. 07).

Na contramão do que dizem os números e a realidade sobre o problema da infraestrutura nas escolas reverberando na educação como um todo, temos no Brasil aqueles que tentam penalizar os professores/as pelo fracasso escolar ignorando completamente o fato de que estes trabalhadores/as têm feito muito com pouco, conforme ficou evidenciado no período mais crítico da pandemia quando a escola migrou para o ensino remoto.

Sobre as políticas públicas para a escola: **“Acho que falta um olhar mais atento para as necessidades da escola, se olhassem mais para o que ela precisa” (Professora 03).** As

políticas públicas estão presentes em todos os segmentos da sociedade, sejam na saúde, educação, segurança, trabalho etc. Já a Política educacional na sua forma específica, é toda ação que reverbera da educação intervindo na realidade que está posta ou promovendo condições favoráveis ao funcionamento da escola em todos os seus aspectos.

Toda e qualquer política desenvolvida de modo a intervir nos processos formativos (e informativos) desenvolvidos em sociedade (seja na instância coletiva, seja na instância individual) e, por meio dessa intervenção, legítima, constrói ou desqualifica (muitas vezes de modo indireto) determinado projeto político, visando a atingir determinada sociedade (Santos, 2012, p. 3).

Quando a falta de um olhar mais atento para as necessidades da escola, é possível inferir que em se tratando da educação do campo, esse déficit é ainda maior se comparado com a realidade das escolas urbanizadas. Mas, para entender essa dualidade de tratamento é necessário pensar o que fundamenta os princípios da educação do campo. “O projeto ativo da Educação “do” Campo em sua própria gênese, é pensado em uma relação horizontal, de pertencimento, identidade e valorização” (Soares; Santos; Nunes, 2022, p. 44). Sendo esse modelo horizontal de educação ele se constitui como uma antítese ao modelo capitalista que é verticalizado.

Isso não tem início agora, mas remonta aos primórdios da educação, no tempo do Brasil colônia quando as elites monopolizavam a educação ficando esta relegada aos filhos das

famílias burguesas conforme a seguir: “A educação brasileira em todos os níveis e modalidades, desde a colonização até a atualidade, sempre teve um caráter dualista, privilegiando a classe dominante” (Santos; Souza, 2012, p. 2).

A escola do MST, na esteira da educação do campo surge no contexto de luta pela terra protagonizadas pelos latifundiários. Desta forma ela traz consigo as marcas das desigualdades sociais impostas pelo sistema capitalista. Nesse sentido aludimos que para entender o porquê a escola do campo não desfruta desse olhar mais atento para as suas necessidades significa não apenas revisitar a história, mas pensar sobre qual projeto de educação estamos nos referindo, se é uma a serviço do capital, ou aquela educação emancipadora que promove a liberdade do pensamento crítico.

Quando perguntada sobre o nível de satisfação com o trabalho na escola B, a resposta da professora foi:

Meu nível de satisfação? tem sido negativo? (risos). Meu nível de satisfação esta baixíssimo, estou muito frustrada, estou muito chateada comigo mesma, é isso. Já tive satisfação, antes a sala de aula era o meu universo, eu me encontrava na sala de aula, hoje não, pois eu queria servir, mas se não estou sendo útil. (uma pequena pausa nesse momento para as lágrimas). É hora de sair, apesar do carinho dos alunos demonstrado através de bilhetes ou cartas. (nesse momento ela pega na agenda bilhetes e desenhos de coração com frases que os alunos lhe presentearam. Eu contei minha história pra eles que sou filha de doméstica e de um pedreiro, e que se eu cheguei, se eu

consegui eles também podem conseguir. Eles se identificaram com a minha história. (Professora 03).

Essa carga de angústia tem sido comum a esse coletivo, mas ao usar a expressão “**baixíssimo**” para se referir ao nível da sua satisfação, além de reiterar em seguida que está “**muito frustrada**”, isso diz de uma característica do metabolismo do capital, evidenciada por meio de uma reforma com viés neoliberal, sendo pensada para tornar a escola semelhante a uma empresa com livre mercado:

A educação é isolada dos seus vínculos sociais e passa a ser vista como uma questão puramente de gestão. Imaginando “consertar” as escolas pela sua inserção no livre mercado e com propostas restritas às variáveis intraescolares (Freitas, 2018, p. 37).

Nesse sentido, é possível que muitas professoras/es ao ler essas narrativas se sintam contempladas, uma vez que elas traduzem um pouco do que é o sentimento dos trabalhadores/as da docência no Brasil, em especial nos últimos anos com a chegada de um governo que tem degradado a educação e com frequência cortado verbas que poderiam contribuir para atenuar esse sofrimento.

É possível pensar na relação dessa narrativa com o conceito de alienação do trabalho na perspectiva marxista. O autor utiliza a expressão, “trabalho estranhado” para dizer de um modo de produção que se tornava estranho ao trabalhador, ele não se reconhecia mais naquilo que produzia, o trabalho ao invés

de produzir alegria trazia angústia ao trabalhador, conforme sinaliza o autor:

Se o produto do trabalho não pertence ao trabalhador um poder estranho está diante dele, então isto é possível pelo fato do produto do trabalho pertencer a um outro homem fora do trabalhador. Se sua atividade lhe é martírio, então ela tem de ser fruição para outro e alegria de viver para um outro (Marx, 2004, p. 86).

Isso se aplica bem ao conteúdo dos discursos analisados, uma vez que se trata de um trabalho docente que produz angústia e não alegria, as narrativas descrevem alguém que já não se reconhece mais naquilo que faz. Temos assim, características de um trabalho estranhado. Mas é importante notar que da mesma forma que o trabalhador da indústria tinha o seu trabalho pertencendo a outro fora do trabalhador, a entrevistada também sente que não é útil. Porém pessoas como ela servem bem ao capital ao lucrar com a expropriação da mão de obra desses/as proletários da educação.

Mas é possível notar que tudo que ela queria, era uma educação que fosse horizontal, em direção daquelas/es a quem ela ensina, o trabalho na perspectiva da escola do MST, só tem sentido a quem produz se é uma educação que é emancipadora e inspira a outros. A entrevistada ao pegar bilhetes com palavras carregadas de afeto dos seus alunos/as expressa assim, quanto é importante para ela ser professora, apesar das angústias inerentes ao trabalho docente.

7 BREVES CONSIDERAÇÕES

Ao observar a narrativa da entrevistada, é possível inferir que por se tratar de uma escola do campo funcionando em um assentamento, já temos um caráter diferenciado no seu perfil econômico, conforme explicitado durante a entrevista, possibilitando ao professor/a fazer novas leituras, a partir da própria história de luta dessas escolas, especialmente por se tratar de um coletivo de assentados que trazem consigo uma história de luta, e as marcas das desigualdades sociais e contradições inerentes ao sistema capitalista vigente no país.

Por outro lado, os princípios nos quais se baseiam uma escola de assentamento, dentre eles, a democracia e esse caráter comunitário. Significa dizer que, a professora que vem de uma experiência de escolas urbanizadas, tanto em escolas públicas quanto particulares, percebe que existem outras realidades para além daquilo que havia concebido na sua trajetória.

Deste modo, a escola do MST, a despeito de todos os entraves externos e internos que foram evidenciados por meio das narrativas, ainda conserva os traços de uma pedagogia com um viés socialista e não capitalista, conforme explicitado no discurso da professora. Existe um coletivo de trabalhadores/as que embora estejam atravessadas por um trabalho estranhado, parecem sofrer resignados, contudo, ficou evidente a presença de um trabalhador/a que se assume como sujeito político expressando a sua insatisfação, e questiona o que está posto.

Assim, ao chegar aqui, é possível inferir com base na análise daquilo que foi colhido durante a pesquisa de campo, sendo comparado com as leituras sobre a teoria da crítica da economia política. É possível inferir que a alienação do trabalho, como um estranhamento ao trabalho produzido por um sujeito(a) assujeitado que já não se reconhece mais naquilo que faz, assim como alienação enquanto um trabalho separado daquele(a) que o produz, tem sido um fato comum, entre os trabalhadores da educação no contexto brasileiro.

Dentre essas determinações, citamos a precarização do trabalho, que se constitui como algo que tem feito parte do mundo do trabalho no contexto brasileiro nos meandros da hegemonia do capital, sendo pautado pelo lucro financeiro, nesse sentido, se explora cada vez mais os trabalhadores, e isso de forma crescente nos últimos anos conforme a seguir: Em um universo em que a economia está sob comando e hegemonia do capital financeiro, as empresas buscam garantir seus altos lucros exigindo e transferindo aos trabalhadores e trabalhadoras a pressão pela maximização do tempo, pelas altas taxas de produtividade.

Na esteira desse processo, a educação não passa despercebida pelo capital, ao contrário disso, tem sido cada vez mais alvo das políticas públicas permeadas de ideologia neoliberal conforme evidenciado no texto da última reforma trabalhista, flexibilizando e fragilizando ainda mais os contratos

de trabalho, retirando direitos dos trabalhadores brasileiros que foram arduamente conquistados ao longo da história.

Nesse sentido, a educação padece com a precarização desse trabalho conforme as pesquisas apontam, tal precarização se torna evidente quando se percebe problemas em relação a infraestrutura das escolas, reverberando na qualidade do trabalho docente em sala de aula. A educação do campo nesse sentido, aparece com um agravante porque historicamente sempre foi mais negligenciada quando se trata de políticas públicas de amparo a esse coletivo.

Sendo as escolas públicas que funcionam em assentamentos do MST, parte dessa realidade, também tem sido atravessada por essa negligência. As escolas entre os povos assentados trazem consigo não apenas a militância da luta pela terra, mas também pela educação pública não apenas enquanto direito, mas como instrumento de emancipação política.

Diante do exposto, consideramos que em tempos que a democracia nos últimos anos foi alvo de ameaças, uma pesquisa voltada para o trabalho docente desenvolvido em escolas do MST, com os princípios embasados em uma escola democrática se torna relevante, no sentido de fomentar a esperança de dias melhores para escola do campo e o coletivo docente que compõem essa educação.

REFERÊNCIAS

- ANTUNES, R. **O privilégio da servidão**: o novo proletariado de serviços na era digital. São Paulo: Boitempo, 2018.
- ANTUNES, Ricardo. PRAUN, L. A sociedade dos adoecimentos no trabalho. **Serviço Social & Sociedade**, São Paulo, 2015.
- ARAÚJO, M. R. M. de MORAIS, K. R. S. Precarização do trabalho e o processo de derrocada do trabalhador. **Cadernos De Psicologia Social Do Trabalho**, 2017.
- ARANHA, M. L. de A. **História da Educação e da Pedagogia**. Câmara Brasileira do livro, Moderna, São Paulo, 2012.
- CALDART, R. S. **Pedagogia do Movimento Sem Terra**. Petrópolis: Vozes, 2004.
- _____. **Princípios da Educação no MST**. São Paulo: MST, 2001.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários a prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1992.
- FREITAS, L. C. **A reforma empresarial da educação**: nova direita, velhas ideias. São Paulo: Expressão Popular, 2018.
- INEP. **Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas** Educacionais Anísio Teixeira. Panorama da Educação no Campo. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio. Teixeira, 2007. Disponível em:
- LIBÂNEO, J. C. **Organização e Gestão da Escola**. 5. ed. Goiânia: Alternativa, 2004.
- MAGALHÃES, J. E. P.; AFFONSO, C. R. A.; NEPOMUCENO, V. L. dá C. **Trabalho docente sob fogo cruzado**. Rio de Janeiro: Gramma, 2018.
- MARX, K. **O Capital**: crítica da economia política. 6 vol. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1996.
- _____. **Manuscritos econômico-filosóficos**: terceiro manuscrito. Trad. Jesus Ranieri. São Paulo: Ed. Boitempo, 2004.
- MARX, K; BENSARD, D. **Os despossuídos**: debates sobre a lei referente ao furto de madeira. Trad. Nélio Schneider e Mariana Echalar. São Paulo: Boitempo, 2017.
- MARRACH, S. A. Neoliberalismo e Educação. In: GUIRALDELLI JUNIOR, P. (Org.). **Infância, Educação e Neoliberalismo**. São Paulo: Cortez, 1996.

MOVIMENTO DOS TRABALHADORES SEM TERRA, MST. Princípios da educação no MST. Porto Alegre: MST, 1996.

MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA (MST). **Princípios da educação no MST**. Porto Alegre: MST, 1996.

MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA (MST). Como fazemos a escola de educação fundamental. **Caderno de Educação**. MST, s. 1., n. 9, 1999.

RIBEIRO, M. **Movimento camponês, trabalho e educação – liberdade, autonomia, emancipação**: princípios/fins da formação humana. 1 ed. São Paulo: Expressão Popular, 2010.

SACRISTÁN, J. G. Consciência e Ação sobre a Prática como Libertação Profissional dos Professores. In: NÓVOA, António. (Org.). **Profissão Professor**. Porto: Porto Editora, 1991.

SAVIANI, D. **Escola e democracia**. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1983.

SANTOS, A. R. S.; NUNES, C. P. **Reflexões sobre políticas públicas educacionais para o campo no contexto brasileiro** / Arlete Ramos dos Santos, Cláudio Pinto Nunes. - Salvador: EDUFBA, 2020.

SANTOS, A. R. dos. **A gestão educacional do MST e a burocracia do Estado**. Dissertação de Mestrado – UFMG – 2010. Disponível em: <https://repositorio.ufmg.br/handle/1843/BUDB-8CKNRK>. Acesso em: 11 ago. 2023.

SANTOS, A. R. **“Ocupar, resistir e produzir também na educação!”: o MST, e a burocracia estatal**: negação e consenso / Arlete Ramos dos Santos. - UFMG/FaE, 2012. Tese – (Doutorado) - Universidade Federal de Minas. Belo Horizonte. MG, 2013.

SANTOS, A. R. dos; NUNES, C. P. **Reflexões sobre Políticas Públicas Educacionais para o Campo no Contexto Brasileiro.** Livro no Prelo”, 2020.

SOARES, K. C. D. Trabalho docente e conhecimento. Tese. (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Santa Catarina, 2002.

TANURI, L. M. História da formação de professores. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n. 14, p. 61-87, maio/ago. 2000. Disponível em:

[http://www.anped.org.br/rbe/rbedigital/Leonor Maria Tanuri .pdf](http://www.anped.org.br/rbe/rbedigital/Leonor_Maria_Tanuri.pdf). Acesso em: 10 jun. 2023.

WILLIAMS, R. **Marxismo e Literatura**. São Paulo: Zahar, 1979.

_____. **O Campo e a Cidade. Na história e na Literatura**.

Companhia das Letras. São Paulo. 1989.

CAPÍTULO VII

OS DESAFIOS DA “CELA DE AULA”: UMA ANÁLISE DA EDUCAÇÃO ESCOLAR DE UM CONJUNTO PENAL¹⁶

Tamires Rosa Figuerêdo Barreto

Fábio Mansano de Mello

1 INTRODUÇÃO

O sistema prisional brasileiro possui características peculiares, como as superlotações das celas, violência interna, não raro apresentam precárias condições estruturais e de higiene desses espaços, além da carência de políticas públicas na oferta de serviços como cursos profissionalizantes, dentre outros. Ao analisar o perfil educacional dos detentos brasileiros, logo um fato nos chama a atenção: a baixa escolaridade da grande maioria dos detentos, fator esse que os afasta do mercado de trabalho, tornando dessa forma um atrativo para adentrar ao mundo da criminalidade (Novo, 2021).

¹⁶ Artigo aprovado pela Comissão Científica e apresentado no IV Congresso Internacional e VI Congresso Nacional Movimentos Sociais e Educação. Seminário 10 anos do Mestrado Profissional em Educação do Campo da UFRB

O presente artigo é resultado do trabalho de conclusão do curso de Pedagogia na UESB, *campus* de Jequié. O interesse em discorrer sobre essa temática surgiu a partir da percepção dos restritos debates sobre educação em espaços não-escolares, além dos evidentes preconceitos sociais relacionados à educação escolar prisional. Durante as aulas da disciplina “Educação de Jovens e Adultos” foi possível compreender como a educação prisional possui aspectos pedagógicos e didáticos específicos, que permitem interpretações sobre o ensino, a educação e uma nova perspectiva no processo de ensinar e aprender.

Diante disso, a problemática que norteou a pesquisa parte dos seguintes pressupostos: como é desenvolvida a educação escolar no conjunto penal de Jequié? Trata-se de uma pesquisa de natureza qualitativa, do tipo estudo de caso. Para a coleta de dados, utilizamos a entrevista semiestruturada. Foram entrevistados três docentes que atuam na educação prisional, com tempo de atuação na EJA variando entre oito e dez anos de experiência. Utilizamos nomes fictícios para denominá-los nessa pesquisa, sendo eles: docente um: Samuel; docente dois: Luma; docente três: Lara.

De acordo com Conselho Nacional de Justiça (CNJ), o crescimento da população carcerária aumentou 8,3 % por ano, potencializando os problemas do setor, haja vista que o número de vagas não cresce, sendo crescente somente a necessidade pelo sistema privativo de liberdade (BRASIL, 2021). Frente a

esta realidade, percebe-se que o Sistema Prisional está significativamente defasado, e durante um longo período vem se arrastando com as práticas violentas e ineficazes, gerando uma representativa insegurança para o meio social e também para o Estado no que se refere à ressocialização do sentenciado (Velasco, 2019).

Diante desse cenário, a educação apresenta-se como mecanismo essencial. Embora o contexto educacional tenha ganhado grande importância pela Constituição Federal de 1988, somente na metade da década de 1990 os governos federais e estaduais começaram os debates para assegurar o direito à educação das pessoas privadas de liberdade. Devido à crise econômica e política que atingiu o Brasil ao longo dos anos 1990, as transformações necessárias para a implementação da educação baseada em princípios cidadãos foi adiada, e somente em 1996 entrou em vigor a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996), que reforçou o que a Lei de Execuções Penais - LEP (Lei 7.210/1984) brasileira estabelecia (Boiago, 2013; Brasil, 1996).

O preconceito envolvendo esse sistema de ensino nas prisões trouxe inquietações, percebemos também o quanto a sociedade banaliza essa forma de educação e ressocialização dos apenados, acreditando que o único meio de reinserção social é o ato de punição. Vejamos algumas características dessa modalidade de ensino.

2 CONSIDERAÇÕES SOBRE A EDUCAÇÃO ESCOLAR NOS PRESÍDIOS

A educação escolar está presente há muito tempo no sistema prisional, cuja finalidade é proporcionar, dentre outras coisas, a reabilitação do indivíduo punido. Entretanto, ao analisar os programas da educação penitenciária, observa-se que os mesmos visam promover a adaptação dos indivíduos às normas, procedimentos e valores do cárcere. Sendo assim, garante-se, portanto, aquilo que se tornou o objetivo principal da organização penitenciária, ou seja, a manutenção da ordem interna e o controle da massa carcerária.

Ao analisar o documento “Relatoria Nacional para o Direito Humano à Educação”, observa-se que a educação nas prisões brasileiras faz menção à análise do pesquisador argentino Francisco José Scarfó, da qual se extrai o seguinte trecho (Carreira, Carneiro, 2009):

Reconhecendo que a educação é um dos requisitos para a reinserção social e contribuição ao desenvolvimento real e sustentável da sociedade que a põe em prática, o pesquisador argentino conclui: “Em definitivo, a educação é um direito humano e não uma ação terapêutica ou uma variável a mais de um tratamento”. Um direito que permite às pessoas encarceradas fazerem escolhas e desenvolverem trajetórias educativas positivas, concretizando o direito humano a um projeto de vida. A educação é um direito chave que possibilita conhecer e

exercer outros direitos, facilitando, inclusive, a “se defender da vida na prisão” (Carneiro, 2009, p.28).

Isso ocorre justamente em decorrência da educação ser um direito básico e essencial, possibilita a todos a oportunidade de ter acesso a uma formação de qualidade, promovendo uma visão crítica e reflexiva, contribuindo para o processo de construção da sua cidadania. De acordo com Julião (2009, p. 66) “só por meio da institucionalização nacional de políticas de educação para o sistema penitenciário, principalmente privilegiando as ações educacionais como programas de reinserção social, será possível efetivamente mudar a atual “cultura da prisão”.

Existe uma ideia predominante de que os detentos não merecem ter acesso e direito algum sobre qualquer bem ou serviço social, mas que devem permanecer presos como forma de pagar pelo crime cometido contra a sociedade. Para Foucault (2009), o resultado da prisão é muito mais intenso entre os indivíduos que estão fora dela, sendo vista como dotada de um estilo exemplar, tendo sido criada para que as pessoas se lembrem perpetuamente de que devem obedecer às regras estabelecidas. O primeiro destaque que fazemos é esse: o perfil dos detentos:

Os presos fazem parte da população dos empobrecidos, produzidos por modelos econômicos excludentes e privados de seus direitos fundamentais de vida.

Ideologicamente, como os “pobres”, são jogados em um conflito entre as necessidades básicas vitais e os centros de poder e decisão que as negam. São, com certeza, produtos da segregação e do desajuste social, da miséria e das drogas, do egoísmo e da perda de valores humanitários. Pela condição de presos, seus lugares na pirâmide social são reduzidos à categoria de “marginais”, “bandidos”, duplamente excluídos, massacrados, odiados (Onofre, 2007, p. 12, *apud* Mello; Alves, 2017, p. 6).

Segundo a Lei de Execução Penal 7.210 de 11 de julho de 1984, em seu art. 10, ressalta que “a assistência ao preso e ao internado é dever do Estado, objetivando prevenir o crime e orientar o retorno à convivência em sociedade” (BRASIL, 1984). Ainda segundo essa mesma Lei, no artigo 11, conceitua-se essa assistência como sendo:

I – material; II – à saúde; III – jurídica; IV – educacional; V – social; VI – religiosa. Vejamos as características da assistência educacional: Art. 17. A assistência educacional compreenderá a instrução escolar ea formação profissional do preso e do internado. Art. 18. O ensino de 1º grau será obrigatório, integrando-se no sistema escolar da Unidade Federativa. Art. 18-A. O ensino médio, regular ou supletivo, com formação geral ou educação profissional de nível médio, será implantado nos presídios, em obediência ao preceito constitucional de sua universalização. (Incluído pela Lei nº 13.163, de 2015) § 1o O ensino ministrado aos presos e presas integrar-se-á ao sistema estadual e municipal de ensino e será mantido, administrativa e financeiramente, com o apoio da União, não só com os recursos destinados à

educação, mas pelo sistema estadual de justiça ou administração penitenciária. (Incluído pela Lei nº 13.163, de 2015) § 2º Os sistemas de ensino oferecerão aos presos e às presas cursos supletivos de educação de jovens e adultos. (Incluído pela Lei nº 13.163, de 2015) § 3º A União, os Estados, os Municípios e o Distrito Federal incluirão em seus programas de educação à distância e de utilização de novas tecnologias de ensino, o atendimento aos presos e às presas. (Incluído pela Lei nº 13.163, de 2015) Art. 19. O ensino profissional será ministrado em nível de iniciação ou de aperfeiçoamento técnico. Parágrafo único. A mulher condenada terá ensino profissional adequado à sua condição. Art. 20. As atividades educacionais podem ser objeto de convênio com entidades públicas ou particulares, que instalem escolas ou ofereçam cursos especializados. Art. 21. Em atendimento às condições locais, dotar-se-á cada estabelecimento de uma biblioteca, para uso de todas as categorias de reclusos, provida de livros instrutivos, recreativos e didáticos. Art. 21- A. O censo penitenciário deverá apurar: Incluído pela Lei nº 13.163, de 2015) I - o nível de escolaridade dos presos e das presas; (Incluído pela Lei nº 13.163, de 2015) II - a existência de cursos nos níveis fundamental e médio e o número de presos e presas atendidos; (Incluído pela Lei nº 13.163, de 2015) III - a implementação de cursos profissionais em nível de iniciação ou aperfeiçoamento técnico e o número de presos e presas atendidos; (Incluído pela Lei nº 13.163, de 2015) IV - a existência de bibliotecas e as condições de seu acervo; (Incluído pela Lei nº 13.163, de 2015) V - outros dados relevantes para o aprimoramento educacional de presos e presas. (Incluído pela Lei nº 13.163, de 2015) (BRASIL, 2015).

A educação, nesse sentido, surge numa perspectiva de

promover uma reabilitação do indivíduo em situação prisional, não só garantindo a instrução formal, mas também propiciando a adequação desse indivíduo no ambiente em que está inserido. Estabelecemos uma crítica a esse processo justamente porque a educação escolar exerce uma função de controle social, impregnando uma ideologia sociopolítica de dominação, exclusão e exploração dos condenados, não atendendo a finalidade da educação proposta para os privados de liberdade que é sua reintegração/reabilitação social, cumprindo apenas o papel de “permanência das coisas”.

Para Mello (2007), quanto ao método e os materiais didáticos de ensino adotado nessa instituição junto ao público “jovens e adultos”, observa-se que existe uma inadequação, pois, tais propostas não promovem uma formação que contemple a realidade dos indivíduos inseridos no processo de escolarização que se faz necessário. É preciso que seja desenvolvida uma proposta pedagógica diferenciada junto aos detentos, por possuírem uma vivência “diferenciada”, não devendo ser adotada uma vertente de educação escolar unicamente conteudista, pois, a escola necessita proporcionar, na visão de Mello (2007, p. 2):

[...] uma discussão sobre a conscientização desses indivíduos em relação à sociabilidade moderna e o entendimento do papel de cada um deles enquanto sujeitos da história. Por isso tenho a convicção de que a escola é o principal (mas não o único) elemento que contribui para a ressocialização do adulto

preso, no sentido de reformular suas perspectivas e visões de mundo.

Por isso, discutir sobre as políticas de inclusão em locais de privação de liberdade nos conduz a questionar aspectos invisíveis no padrão da segurança, característico desse local. Nessa perspectiva, o que se busca é entender a educação nas prisões pela ótica dos direitos humanos, tendo em vista que se concebe um valor em si mesma, um conjunto de mecanismo e de capacidades que alargam as possibilidades de implementação de projetos que podem ajudar na construção da inclusão socioeconômica e cultural dos sujeitos aprisionados.

Segundo Onofre (2011), a educação prisional representa uma ferramenta de ressocialização e de desenvolvimento de competências, habilidades e educação, que busca ajudar os reclusos a reconstruir sua história de vida ao longo ou após a sentença. As finalidades do encarceramento vão além dos aspectos da punição, isolamento. A educação ajuda e possibilita o alcance dos objetivos centrais do processo de reabilitação que incidem em resgate social e educação crítica e reflexiva que esteja em uma perspectiva de autonomia e diminuição da desigualdade social. Apesar de terem seu direito de ir e vir impedido por um determinado tempo, os indivíduos privados de liberdade têm assegurado por lei outros direitos, e a educação é um deles. De acordo o Parecer CNE/CEB nº 2/2010 (p. 14):

Compreendendo a educação como um dos únicos processos capazes de transformar o

potencial das pessoas em competências, capacidades e habilidades e o educar como ato de criar espaços para que o educando, situado organicamente no mundo, empreenda a construção do seu ser em termos individuais e sociais, o espaço carcerário deve ser entendido como um espaço educativo, ambiente socioeducativo. Assim sendo, todos que atuam nestas unidades – dirigentes, técnicos e agentes – são educadores e devem estar orientados nessa condição. Todos os recursos e esforços devem convergir, com objetividade e celeridade, para o trabalho educativo.

Refletir sobre as políticas públicas para a educação em prisões representa ter como paradigma a particularidade desse local, regido por regras e condutas que precisam garantir as regularidades estabelecidas pelo fundamento da segurança e as especificidades dos sujeitos que estão neste espaço. São seres humanos, homens e mulheres a que, durante suas trajetórias, foram negligenciados direitos humanos fundamentais, e que estão frente a uma instituição que se pretende ser educativa e socializadora (Maeyer, 2006).

3 MEMÓRIAS DAS “CELAS DE AULA”

a) Percepção da Educação de Jovens e Adultos (EJA) e da Educação Escolar Prisional:

Nessa categoria, buscou-se analisar a percepção dos docentes que atuam no conjunto penal sobre as suas

percepções da EJA e da educação escolar prisional. Assim o professor Samuel respondeu:

Antes de tudo eu acho que a Educação de Jovens e Adultos é um desafio em que a gente tem que trabalhar a autoestima deles, trabalhar a ressignificação do aprendizado. Geralmente quem está na Educação de Jovens e Adultos é porque trabalha, não teve a oportunidade ou não teve como estudar no período normal. Como eu falei anteriormente, o ensino de Jovens e Adultos tem que ser um ensino que você tem que ressignificar os estilos de ensino por conta de uma carência que eles tiveram da falta de oportunidade ou de tempo de estudar então você tem que trabalhar muito com a autoestima deles, com o incentivo permanente (Samuel). (Informação verbal)¹⁷

Parafraseando Freire (1967), o autor cita que os presos podem conseguir a liberdade para além das estruturas físicas, ou seja, a liberdade da consciência proporcionada pela educação. Nesse contexto, é a educação que oferece condições para a ressocialização dos indivíduos, e que, portanto, a educação prisional deve partir desse princípio. Ainda sobre essa questão, a professora Luma respondeu que:

É sempre um desafio, a Educação de Jovens e Adultos. Principalmente porque os saberes são outros, você trabalha a partir dos saberes já

¹⁷ Dados da entrevista. Pesquisa de campo 'educação prisional em Jequié-BA', primeiro semestre de 2022.

constituído, não na formação de outros saberes, você pega o saber que está ali e começa a construir o que o currículo pede, mas a partir dos saberes deles. E isso é um desafio (Luma). (Informação verbal)¹⁸

Realmente a educação de jovens e adultos é considerada como um dos grandes desafios, especialmente quando esses indivíduos se encontram em situação prisional, o que requer a maior habilidade do docente no desempenho de novas metodologias que promovam maior autonomia dos sujeitos envolvidos nesse processo. Indagamos a respeito da percepção dos docentes sobre a educação prisional, momento em que obtivemos respostas diversificadas, demonstrando uma distinção de saberes e conhecimentos entre os professores.

A minha percepção é que a Educação Prisional é um dos sistemas mais eficazes para ressocialização dos detentos, é um momento em que eles encontram um tratamento diferenciado, não quer dizer que não aconteça isso em outros setores, mas é um tratamento com maior dignidade, com um olhar de esperança e de incentivo, de melhoria de vida (Samuel). (Informação verbal)¹⁹

De fato, a educação prisional surge como uma das alternativas mais eficazes de ressocialização dos indivíduos e de reintegração na sociedade, e para que ela ocorra de modo a

¹⁸ Dados da entrevista. Pesquisa de campo 'educação prisional em Jequié-BA', primeiro semestre de 2022.

¹⁹ Dados da entrevista. Pesquisa de campo 'educação prisional em Jequié-BA', primeiro semestre de 2022.

promover esses benefícios, é preciso que ela seja realizada de forma comprometida e adequada, a partir de uma metodologia diversificada, que atrele os saberes prévios, o conhecimento do mundo sócio histórico e cultural desses indivíduos no processo pedagógico.

Já a docente Luma respondeu: “Esquecida. Não é uma educação que tem prioridade, é mais obrigação legal”. Essa constatação da professora pode estar associada a realidade vivenciada por ela e as demais docentes, ou seja, a educação prisional possui grandes dificuldades, não atendendo aos objetivos propostos pelas diretrizes curriculares, mas existe apenas para atender os tramites legais burocráticos, que preconiza a educação escolar prisional como uma exigência legal dessas instituições.

Corroborando com esse pensamento, Onofre (2007) alerta sobre o complexo lugar da educação nos espaços penitenciários. Enfrenta-se a contraditoriedade entre a maneira como se organiza o sistema prisional e o que se espera que a educação proporcione aos educandos. Santos e Durand (2014, p. 144) complementam essa perspectiva:

De tal modo, enquanto o sistema prisional prioriza a repressão, a perda de identidade do preso, o confinamento, a vigilância, a violência e a punição (embora a existência destes últimos não seja assumida como prática recorrente em presídios), a educação formal prima por promover a liberdade, a

comunicação e a promoção humana (Santos e Durand, 2014, p. 144).

É fundamental que a educação prisional promova essa “libertação” para que esses indivíduos tenham a capacidade de refletir sobre seu passado, seu presente e consiga desvencilhar um futuro diferente do seu passado. Sobre os significados de lecionar no Conjunto Penal assim respondeu o docente Samuel:

É plantar uma semente da esperança, a semente que pode florescer no futuro com uma condição de vida melhor, longe da criminalidade e com uma melhor qualidade de vida tanto para o detento como para os seus familiares. (Informação verbal)²⁰

A educação tem sim essa possibilidade, refletir sobre o passado, intervir no presente e transformar o futuro das pessoas que se permitem serem alcançadas por uma educação transformadora e transgressora. Ireland (2010, p. 30) afirma que uma boa educação necessita sumariamente partir da experiência dos sujeitos, valorizar os seus conhecimentos e atender as suas necessidades de aprendizagem. Além disso, também é preciso ter na educação uma visão otimista do futuro:

[...] As aprendizagens que o recluso precisa para sobreviver na prisão não são necessariamente as mesmas que precisa para se reintegrar na sociedade ao cumprir sua pena. Como também notamos, a noção de

²⁰ Dados da entrevista. Pesquisa de campo ‘educação prisional em Jequié-BA’, primeiro semestre de 2022.

futuro para a maioria dos presos se restringe à data de soltura (Ireland, 2010, p. 30).

Nesse sentido, é fundamental refletir sobre os processos educacionais para além das propostas formais de educação. Para Ireland (2010), as ações de educativas não- formais poderiam melhor se “ajustar” às dinâmicas, espaços e tempos de formação no espaço prisional e oferecer mais cursos de duração e natureza diversificadas

Ressaltamos a questão da identidade docente para as referidas modalidades de educação como fundamental, para que ocorra maior engajamento do professor, uma vez que é notório que quando existe uma afinidade por algo, a tendência de se deprender maior empenho é real. Assim, na educação prisional o professor assume um papel importante, pois, acaba representando uma possibilidade de se ter contato com o mundo exterior. Segundo Santos, o sentido da educação na prisão transcorre as interfaces constituídas entre os sujeitos no espaço escolar. Para ele, a figura do professor se institui para o encarcerado como “uma possibilidade de trazer para dentro da prisão os acontecimentos culturais, políticos e econômicos ocorridos fora dos muros da penitenciária” (Santos, 2007, p. 106).

Enquanto pessoa humana eu entendo que a minha parcela de contribuição não é somente o espaço que a gente vai lá e trabalha conteúdos programáticos, componentes curriculares, mas é principalmente uma relação de construção e desconstrução de

identidades. Quando ao me encontrar com esses indivíduos eu entendo que eu sou tão qual eles e preciso me reconstruir como pessoa humana, então a gente se depara com diversas realidades que não tem nada a ver com o mundo do crime, mas com a pessoa humana que está ali dentro e também nos reconstruímos enquanto pessoa humana (Lara). (Informação verbal)²¹

O olhar humanizado na EJA e na educação prisional é fundamental para estimular maior interesse e participação dos indivíduos na construção do seu conhecimento, ampliando dessa forma, as possibilidades de êxito na finalidade educacional.

a) A rotina de trabalho

O trabalho com EJA requer um maior comprometimento do docente, o estabelecimento de uma rotina planejada, que leve em consideração as especificidades dos estudantes. Santos e Durand (2014) ressalta que a expressão:

“educação de adultos” indica o conjunto de processos organizados de educação, qualquer que seja o seu conteúdo, o nível e o método, quer sejam formais ou não formais, quer prolonguem ou substituam a educação inicial dispensada nos estabelecimentos escolares e universitários e sob a forma de aprendizagem profissional, graças aos quais pessoas consideradas como adultas pela sociedade de

²¹ Dados da entrevista. Pesquisa de campo ‘educação prisional em Jequié-BA’, primeiro semestre de 2022.

que fazem parte desenvolvem as suas aptidões, enriquecem os seus conhecimentos, melhoram as suas qualificações técnicas ou profissionais ou lhe dão uma nova orientação, e fazem evoluir as suas atitudes ou o seu comportamento na dupla perspectiva de um desenvolvimento integral do homem e de uma participação no desenvolvimento socioeconômico e cultural equilibrado e independente [...]. (Unesco, 1976, p. 2 *apud* Ireland, 2011, p. 26).

Diante disso, é fundamental compreender como se dá a rotina de preparação do planejamento pedagógico dos docentes na atuação junto a EJA no conjunto penal. Indagamos sobre as principais metodologias e recursos didáticos na sala de aula adotadas pelas docentes, e de que forma elas fazem isso. Nessa questão foi mencionado um fator comum por dois docentes: a dificuldade de entrada de produtos eletrônicos no presídio, o que segundo os docentes, inviabiliza uma melhor estratégia pedagógica para atingir os objetivos da aprendizagem desses indivíduos:

Por conta das dificuldades da entrada de produtos eletrônicos a maioria dos trabalhos que fazemos lá é voltado para o livro didático, fora o livro didático trabalhamos com reportagens, outros materiais impressos que levamos para lá. Aulas audiovisuais são poucas por conta de algumas dificuldades que a casa impõe, mas a maioria das vezes material impresso e em alguns momentos vídeo aulas. Temos restrições de alguns materiais também, caneta, lápis, borracha, a gente leva e traz tudo isso. Na verdade, lá temos um kit que contamos sempre a quantidade de lápis, caneta, borracha. Diariamente o que eles

usam mais são os lápis e a borracha, caneta é mais escasso por conta de que eles estão no nível de aprendizado ainda lento em que eles erram muito, então a caneta não é muito utilizada, para eles às atividades que são propostas eles usam lápis e borracha. Mas eles ganham no início do ano a gente leva caneta, só que tem a revista nos módulos e muitas vezes na revista, o material didático é recolhido para a análise, investigação, e aí eles ficam sem, também livro, caderno eles são extraviados por conta das revistas que acontecem periodicamente (Samuel). (Informação verbal)²²

Observa-se, então, que existe um verdadeiro desafio, no que tange ao uso dos recursos pedagógicos dentro da educação prisional, e isso se acentua ainda mais, quando se leva em consideração a dificuldade de se ter acesso a recursos - como ferramentas digitais - que são fundamentais para a transformação da realidade desses sujeitos. Com efeito, isso tornaria mais facilitada a práxis pedagógica, ou seja, a ação reflexão, não só por parte do docente, mas também do aluno.

É essencial que sejam implementadas novas propostas de educação prisional, que tragam em seu bojo a melhoria na qualidade do processo ensino aprendizagem proposto para os mesmos. Sobre essa mesma questão, a docente Lara trouxe uma sugestão para a educação prisional, que é a pedagogia de projetos:

²² Dados da entrevista. Pesquisa de campo 'educação prisional em Jequié-BA', primeiro semestre de 2022.

Eu gosto muito de trabalhar com a pedagogia de projeto. A pedagogia de projeto me traz uma motivação primeiro para mim e acredito que também motiva meus alunos, eu construo sempre períodos, pequenos projetos e aí eu preparo meu material. Tem uma coisa que fazemos muito e somos muito criticados por isso que são as datas comemorativas, as pessoas acham que é infantilizar, mas não, isso é a reconstrução o resgate da identidade, ele não é marginal ele está à margem, ele não é preso ele está preso, e nessas datas que as pessoas acham que não é interessante trabalhar com adultos lá é bastante significativo. Porque é nesse ponto que tocamos na ressocialização, ele volta para a sociedade sabendo que ele faz parte dessa sociedade, como cidadão, com família e que tem alguém e o conteúdo programático ele ganha um sentido muito mais amplo (Lara). (Informação verbal)²³

Observa-se que essa docente não se prende a uma única possibilidade metodológica de ensino, mas busca-se alternativas que supre as lacunas existentes pela impossibilidade de utilizar recursos tão pertinentes como aqueles defendidos pelos outros docentes.

Outra questão apresentada na pesquisa foi a solicitação junto aos docentes para que descrevessem suas rotinas de trabalho no Conjunto Penal de Jequié, ou seja, desde o acesso a sala de professores, duração da aula e certificação dos alunos, tendo obtido respostas consensuais entre os docentes, das

²³ Dados da entrevista. Pesquisa de campo 'educação prisional em Jequié-BA', primeiro semestre de 2022.

quais se extrai seguinte resposta do professor Samuel:

O dia a dia de lá do Conjunto é atípico diferente das outras instituições escolares. Chegando o horário de aula ele é reduzido por conta do café da manhã servido aos detentos, então temos que nos adaptar ao horário da casa, o horário da Secretária de Ressocialização Penal. Geralmente chegamos lá por volta das 08h ou 08h:30min, alguns momentos quando precisam de uma reunião extra chegamos um pouco mais cedo e aí, passamos pela vistoria, ao qual temos um detector de metal, temos um scanner de objetos então a gente passa por essa vistoria e nós direcionamos para a sala da educação onde tem uma sala que tem algumas mesas, carteiras e que os professores ficam aguardando o momento em que está liberado para descer para os pátios, para os módulos penais. Nesse momento levamos merenda porque nenhum outro funcionário da educação tem contato direto com os detentos a não ser o professor, então além do nosso material didático levamos a merenda para eles. A merenda é um fator muito importante porque é um dos momentos em que eles têm uma oportunidade de ter uma comida diferenciada, eles elogiam bastante a questão da merenda escolar e é um dos fatores da permanência deles também nas aulas. E quanto à certificação recebem sim, eles recebem certificado de conclusão do ensino médio quando eles recebem um alvará no momento que ainda não concluiu a aula o ano letivo eles recebem o atestado de escolaridade para caso queiram se matriculem em outra unidade escolar, mas o aluno que concluiu a etapa do ensino médio, fundamental eles

recebem certificado de conclusão (Samuel).
(Informação verbal)²⁴

A rotina em qualquer espaço é essencial para a organização da proposta de trabalho bem como para se atingir os objetivos estabelecidos para as ações planejadas. Dessa forma, a educação penitenciária busca assegurar o direito à cidadania, preparando o indivíduo para o mercado de trabalho proporcionando-lhe formação humana e profissional. Face disto que, de acordo com Lopes Lima e Almeida (2019), a possibilidade de estudar dentro do presídio configura para muitos a oportunidade de recuperar o tempo perdido e retornar ao convívio social tendo uma nova perspectiva de vida.

b) os desafios da “cela de aula”

Entendemos que não é preciso ser um professor para compreender os desafios existentes no sistema educacional prisional. Esses desafios perpassam desde a insegurança de trabalhar no espaço prisional, até a necessidade de se constituir saberes específicos para assegurar aos indivíduos uma educação transformadora e libertadora, capaz de promover a autonomia e “reinserção” social. Por isso, foi fundamental indagar os docentes quais os principais desafios que encontram no contexto da educação prisional e se eles acreditam que os

²⁴ Dados da entrevista. Pesquisa de campo ‘educação prisional em Jequié-BA’, primeiro semestre de 2022.

objetivos de aprendizagem são atingidos. Para essa questão deparamos com resposta similares. Relatou o docente Samuel:

Em parte, sim. Por que percebemos que no universo de em média 15 a 20 estudantes por sala tem muitos que vão com intuito da remição que é a diminuição da pena por conta da escola, mas outros vão com o intuito maior que é o aprendizado, eles procuram aproveitar o máximo possível do tempo querendo aprender um pouco mais além da questão da remição (Samuel). (Informação verbal)²⁵

Quando indagada a respeito dos desafios da docência no contexto da educação prisional, a docente Luma respondeu o seguinte: “Eu faço acompanhamento de alguns egressos da educação, egressos do Conjunto Penal e aquele que a educação conseguiu atingir, aquela porcentagem, eu vi que a educação libertou”. Evidencia-se que há uma certa preocupação da professora em promover, através de sua ação pedagógica, uma transformação real na vida dos educandos, e isso só é possível, por meio de uma prática pedagógica compromissada e de qualidade, que possibilite ao indivíduo a capacidade de transformar as realidades adversas a sua volta.

Maeyer (2006, p. 32) menciona que [...] a educação na prisão não significa apenas educação para os presidiários. A educação na prisão na perspectiva do aprender por toda a vida para todos envolve o ambiente e, portanto, também o staff e os

²⁵ Dados da entrevista. Pesquisa de campo ‘educação prisional em Jequié-BA’, primeiro semestre de 2022.

agentes penitenciários. Por isso, é preciso englobar um conjunto de fatores que podem colaborar para que os objetivos da educação prisional sejam atingidos, como por exemplo, maior participação de outros funcionários que atuam direta e indiretamente com esses indivíduos, como é o caso dos agentes penitenciários. Sobre isso a docente Lara respondeu o seguinte:

Entender esse tipo de Educação (prisional) porque ela é diferenciada. Pela própria divisão da turma em um determinado módulo digamos que tenha Eixo V e naquele Eixo eu tenho que ter alunos que estejam num nível mais avançado, tenho alunos que entram e mal sabem ler e escrever. Então temos que fazer malabarismos para dar conta, depois o próprio tempo de permanência, a construção do teu planejamento sempre tem que ser pensado com todas as adversidades, a hora do almoço, hora da revista tudo tem que ser pensado nesse dinamismo, o material qual tipo pode usar coisas simples por diversas vezes eu tenho que pedir autorização e eu que tenho que lembrar que eu estou em um espaço diferente, o espaço da educação prisional é um espaço diferente. Tivemos a pandemia que foi um desafio muito grande e no grupo de professores pensamos em como faríamos nossas aulas, se não poderíamos fazer aula online, decidimos fazer material para mandar aos alunos responderem e algumas unidades prisionais proibiram de mandar o lápis e como ele responde o papel pode entrar e o lápis não. Então são essas questões que a gente precisa lidar todos os dias, coisas muito simples todas essas situações então devemos planejar antes e com muitos planos. E quanto a ressocialização os ciclos são muitos pequenos não é que eu não acredito tanto que trabalho nessa perspectiva, no entanto se ela fosse

realmente planejada e pensada enquanto educação prisional tendo a estrutura, um plano de curso, profissionais que construíssem um material realmente para a educação prisional eu acredito que o ganho seria outro porque se tem algo que consegue chegar a espaços é a educação e não falo de espaços físicos estou falando de espaço pessoas (Lara). (Informação verbal)²⁶

Essa docente pontuou vários desafios vivenciados cotidianamente, o que obviamente, aumenta sua responsabilidade e compromisso social em promover uma ação pedagógica que supere esses desafios e atinja os objetivos propostos para a educação prisional: a ressocialização desses indivíduos.

É essencial compreender que não basta criar novas escolas, principalmente associadas ao ensino profissional, para solucionar o problema da educação para jovens e adultos presos. “É necessário valorizar e colocar em prática uma concepção educacional ampla e articulada, capaz de privilegiar e contribuir para a formação de sujeitos com potencialidades e competências que favoreçam a mobilidade social” (Oliveira, 2013, p. 965).

²⁶ Dados da entrevista. Pesquisa de campo ‘educação prisional em Jequié-BA’, primeiro semestre de 2022.

c) Formação e qualificação para a docência no sistema prisional

Perguntamos aos docentes que atuam na educação prisional se possuem alguma formação específica para trabalhar no Conjunto Penal. Para essa questão houve consenso entre dois docentes sobre a importância da temática, com isso ambas relataram possuir formação docente para o trabalho com educação prisional, mas uma delas chama a atenção para o fato de que a formação pedagógica que elas possuem não foi ofertada pelo estado: “O estado não promoveu isso, eu estava pensando, tenho 8 anos lá e o estado nunca promoveu uma formação continuada. Eu tive que pagar, fazer cursos até fora do estado por conta, porque eu senti a necessidade de estudar para trabalhar lá (Luma) (Informação verbal)²⁷. A ausência de uma proposta de formação continuada para o trabalho pedagógico no conjunto penal se configura como um grave problema que implica em inadequação da proposta metodológica destinada a esse público alvo. Corroborando com esse pensamento, o estudo realizado por Onofre e Menott, (2016, p. 157) ressalta que:

O professor que atua na escola do sistema prisional necessita de formação específica em EJA, além de formação continuada que contribua na superação dos dilemas vivenciados na prisão, para realizar sua tarefa docente em prol de uma educação

²⁷ Dados da entrevista. Pesquisa de campo ‘educação prisional em Jequié-BA’, primeiro semestre de 2022.

emancipadora, que se propõe a procurar a emersão das consciências, objetivando a inserção crítica do sujeito na realidade.

A docente Lara respondeu que não possui nenhuma formação para atuação nesse espaço, corroborando com a docente anterior, que relatou que o estado não oferta formação específica para o trabalho no conjunto penal. “Não. Isso se fez no dia a dia, houve alguns seminários promovidos pelo estado, com o tempo reduzido e que foram contemplados alguns professores. E na pandemia teve algumas *lives* voltadas para a educação prisional (Lara). (Informação verbal)²⁸

Diante disso, é notório que as particularidades do espaço prisional comprovam as complexidades do ato pedagógico. Logo, é essencial a promoção da formação inicial continuada dos professores, visando a reflexão sobre a prática docente na EJA, em diferentes contextos e a compreensão do espaço em que a escola está inserida, com o intuito de estabelecer uma estratégia educativa capaz de envolver a instituição e seus sujeitos no aspecto de quem aprende (no caso, jovem ou adulto aprisionado) e nas características em que o ensino acontece (prisão) (Onofre, 2010).

Outra questão suscitada para essa pesquisa, foi se no período da graduação os professores tiveram algum contato com a Educação Prisional, e as respostas foram unânimes, ou seja,

²⁸ Dados da entrevista. Pesquisa de campo ‘educação prisional em Jequié-BA’, primeiro semestre de 2022.

todas os docentes responderam negativamente. Isso revela um fato importante e que merece reflexões sobre a organização curricular dos cursos de licenciaturas promovidos e autorizados pelo MEC e pelas instituições acadêmicas universitárias, no sentido de trabalharem mais pontualmente com a educação em espaços não formais.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação escolar prisional se apresenta como uma ferramenta essencial na ressocialização desses indivíduos, apesar dos grandes desafios encontrados nesse espaço, tais como estrutura de sala de aula adequada, ausência de capacitação profissional e de recursos tecnológicos, que dificulta sua maior efetividade no que tange a promoção de uma educação transformadora. No que tange ao histórico da educação prisional, foi possível observar que a mesma sempre foi marcada por “exclusão”, sem compromisso com a “transformação social”, ou seja, ao analisar os programas da operação penitenciária, observa-se que os mesmos visam promover a adaptação dos indivíduos às normas, procedimentos e valores do cárcere.

Com base nos marcos teóricos que abordam as peculiaridades do contexto prisional e a necessidade da formação de professores, notou-se a necessidade de formação específica e continuada na modalidade da Educação de Jovens

e Adultos (EJA) e da educação prisional, a partir de situações que promovam reflexões de compartilhamento de experiências com aos pares, de ambientação para lidar com as contingências do espaço, que promovam a adoção de práticas educativas embasadas nas vivências dos educandos e que colaborem para a construção de projetos de vida e sua reintegração social.

REFERÊNCIAS

BOIAGO, Daiane Leticia. **Políticas públicas internacionais e nacionais para a educação em estabelecimentos penais a partir de 1990: regulação social no contexto da crise estrutural do capital.** Dissertação de Mestrado. Universidade Estadual de Maringá, 2013.

BRASIL, Conselho Nacional de Justiça. Justiça em números 2021 / Conselho Nacional de Justiça. – Brasília: CNJ, 2021.

BRASIL. Lei n. 9.424, de 24 de dezembro de. Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério, 1996

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Parecer CNE/CEB Nº 2/2010. Diretrizes Nacionais para a oferta de educação de jovens e adultos em situação de privação de liberdade nos estabelecimentos penais. In: Portal do MEC: Diretrizes para a Educação Básica, Brasília, DF, 2010.

BRASIL, Lei n. 13.146, de 6 de jul. de **2015**. Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. 2015

BRASIL. Lei de Execução Penal. Lei Nº 7.210 de 11 de julho de 1984. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/>. Acesso em 06/07/2022

CARREIRA, Denise; CARNEIRO, Suelaine. **Relatoria Nacional para o Direito Humano à Educação: Educação nas Prisões Brasileiras.** São Paulo: Plataforma DhESCA, Brasil, 2009.

FOUCAULT, Michel. **Le Courage de La Verité: Le Gouvernement de Soi et des Autres** II. Cours au Collège de France, 1983-1984. Paris: Gallimard/Le

Seuil, 2009b.

IRELAND, Timothy D. **Anotações sobre a educação em prisões**: direito, contradições e desafios. In: CRAIDY, Carmen M. (Org.). Educação em prisões: direito e desafio. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2010.

IRELAND, Timothy D. Educação em prisões no Brasil: direito, contradições e desafios.

Em Aberto, Brasília, v. 24, n. 86, p. 19-39, nov. 2011

JULIÃO, Elionaldo Fernandes. **A Ressocialização Através do Estudo e do Trabalho no Sistema Penitenciário Brasileiro**.

2009. Tese (Doutorado em Ciências Sociais) – Universidade Estadual do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2009

LOPES, MJR, LIMA, NLJ; ALMEIDA, DM. EJA no sistema penitenciário: inclusão e ressocialização práticas educativas, memórias e oralidades. **Rev. Pemo**, Fortaleza, v. 1, n. 3, p. 1-12, 2019.

MAEYER, Marc de. Na Prisão Existe a Perspectiva da Educação ao Longo da Vida? Alfabetização e Cidadania.

Revista de Educação de Jovens e Adultos. Brasília, n. 19, p. 17-37, 2006.

MELLO, Fabio Mansano de. **Educação no sistema prisional**: considerações sobre o adulto preso, 2007.

MELLO, F.M., and ALVES, A.E.S. **A educação nas prisões como técnica de controle do carcerário**: algumas considerações. In: SANTOS, A. R., OLIVEIRA, J. M. S., and COELHO, L. A., orgs. Educação e sua diversidade [online]. Ilhéus, BA: EDITUS, 2017, pp. 145-156. Movimentos sociais e educação series, vol. 3. ISBN: 978-85-7455-489-1.

OLIVEIRA, C.B.F. A educação escolar nas prisões: uma análise a partir das representações dos presos da penitenciária de Uberlândia (MG). **Revista de Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.39, n.4. Dez, 2013

ONOFRE, E. M. C. Educação escolar na prisão: controvérsias e caminhos de enfrentamento e superação da cilada. In:

LOURENÇO, A. S.; ONOFRE, E. M. C. (Orgs). O espaço da prisão e suas práticas educativas: **enfoques e perspectivas contemporâneas**. São Carlos: EdUFSCar, 2011. p. 267-285

ONOFRE, EC; MENOTT, CC. Formação de professores e educação na prisão: construindo saberes, cartografando perspectivas. **Revista Brasileira de pesquisa sobre formação docente. Form. Doc.**, Belo Horizonte, v. 09, n. 15, p. 149-162, ago./dez. 2016.

ONOFRE, Elenice Maria Cammarosano. **Escola da prisão: espaço de construção da identidade do homem aprisionado?** In: _____ . Educação escolar entre as grades. São Carlos: EdUFSCar, 2007.

SANTOS, P dos S; DURAND, OCS. A Educação de Jovens e Adultos no Espaço Prisional: sentidos da escolarização para mulheres em privação de liberdade **Revista Perspectiva**, Florianópolis, v. 32, n. 1, 129-159, jan./abr. 2014.

SANTOS, Silvio dos. **A educação escolar na prisão sob a ótica de detentos**. In: ONOFRE, Elenice M. Camarosano (Org.). Educação escolar entre as grades. São Carlos: EdUFSCar, 2007.

UNESCO. Uma janela para o mundo. Projeto. Unesco: Brasília, 2010

VELASCO, Clara. **Superlotação aumenta e número de presos provisórios volta a crescer no Brasil**. Abril. 2019.

Disponível em: <https://g1.globo.com/monitor-daviolencia/noticia/2019/04/26/superlotacao-comenta-e-numero-de-presos-provisorios-volta-a-crescer-no-brasil.ghhtml>. Acesso em: 05/10/2021

CAPÍTULO VIII

TEXTUALIDADE NA INFÂNCIA: PROMOVENDO ALFABETIZAÇÃO E INCLUSÃO²⁹

Gabriela Souza Silva

José Ricardo Rosa dos Santos

1 INTRODUÇÃO

Podemos considerar que a alfabetização e a produção textual são dois pilares primordiais para o desenvolvimento da linguagem e comunicação efetiva por meio da escrita. Quando um aluno, seja criança, adolescente, jovem ou adulto, passa pelo processo alfabetizatório, ganha a capacidade de decodificar e compreender os símbolos linguísticos. Aliado a isso, a alfabetização também pode ser vista como um trampolim para o universo da produção textual, porque o sujeito em estágio alfabetizatório adquire os conhecimentos necessários para poder se comunicar por meio da escrita.

²⁹ Artigo aprovado pela Comissão Científica e apresentado no IV Congresso Internacional e VI Congresso Nacional Movimentos Sociais e Educação. Seminário 10 anos do Mestrado Profissional em Educação do Campo da UFRB

Apesar disso, a alfabetização por si só não garante uma produção de texto eficaz, porque conseguir produzir um texto coerente, organizado e de qualidade envolve uma série de habilidades adicionais, por isso, é necessário que o estudante não seja somente alfabetizado, mas também letrado. A capacidade de articular ideias, estruturar frases e parágrafos de forma lógica, utilizar adequadamente e dominar as regras gramaticais são aspectos essenciais para uma boa produção de texto.

Além disso, Costa e Gontijo (2017) apontam outra questão envolvendo o processo de alfabetização em conjunto com a produção de texto. Segundo as autoras, a possibilidade das crianças, principalmente as que estão na fase inicial da alfabetização, produzirem textos não é um consenso entre os professores e estudiosos dessa área da educação. Segundo elas, isso ainda acontece porque existe “[...] a crença de que crianças só poderão escrever os seus primeiros textos quando finalizarem a última lição proposta pelo método e/ou livro de alfabetização [...]” (Costa e Gontijo, 2017, p. 421).

Diante do exposto, o presente artigo busca responder ao seguinte questionamento: como o processo de produção textual pode contribuir para o desenvolvimento da alfabetização e consequente inclusão das crianças? Vale lembrar que nesse trabalho, estamos pontuando a alfabetização na idade regular recomendada pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC),

que garante que essa etapa deverá acontecer, primordialmente, até o segundo ano do Ensino Fundamental (BRASIL, 2017).

Sabendo desse pressuposto, objetivamos investigar o papel da produção textual como uma ferramenta aliada à alfabetização e letramento, identificando possíveis abordagens e práticas efetivas para a inclusão. Para isso, iremos identificar abordagens que valorizam a produção textual no contexto alfabetizatório e analisar os benefícios da produção textual para crianças em processo de alfabetização.

Podemos considerar inegável que a alfabetização e o letramento são pilares fundamentais para que o sujeito possa produzir textos e estar inserido de maneira efetiva nas relações de mundo, porque a comunicação por meio da escrita/leitura se faz presente em diversos meios, a exemplo de cartazes, panfletos, outdoors, e-mails, dentre outros. Portanto, fazer esse trabalho é necessário para que a sociedade e instituições de ensino possam mudar o pensamento de que as crianças em fase de alfabetização não produzem textos, porque quando o sujeito sabe produzir textos e se comunicar efetivamente por meio deles, é benéfico para a vida social, acadêmica e profissional.

Para a realização desse trabalho, utilizamos a revisão de literatura. Optamos por estudar aplicando uma pesquisa bibliográfica porque de acordo com Gil (2004, p. 44) ela “[...] é desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos”. Além disso, Boccato (2006) também afirma que esse método busca resolver

um problema por meio de obras já publicadas, sendo possível analisar e discutir as presentes contribuições científicas. Alguns trabalhos que usamos como referências para a elaboração desse artigo são de Costa e Gontijo (2017); Dias *et al* (2019) e Rockenback e Dias (2019).

No decorrer da pesquisa, apresentaremos três tópicos, além das considerações finais. No primeiro tópico é feita uma contextualização sobre os aspectos da alfabetização e sua considerável importância para o conhecimento e vida em sociedade. No segundo tópico abordado a alfabetização e o letramento como uma possibilidade para a inclusão. Já no terceiro tópico é possível verificar como a produção de textos se faz fundamental para o desenvolvimento das crianças em estágio de alfabetização.

2 ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO: CAMINHOS PARA O CONHECIMENTO E A INCLUSÃO

Quando a criança é inserida no estágio de alfabetização, ela passa por um momento muito importante na sua vida, porque é nesse momento em que ela começa a adquirir conhecimentos e habilidades que são fundamentais para a escrita e leitura de textos. É justamente nessa fase que o aluno, se ainda não o fez com o auxílio da família, passa a ter consciência dos sons das letras, das palavras, das frases e dos textos. Isso possibilita que haja uma abertura para o

conhecimento do mundo letrado e da comunicação. Essa etapa é, sem dúvida, de muita descoberta para os pequenos.

À medida que a criança avança na alfabetização, ela começa a decodificar palavras mais complexas e a compreender o significado dos textos. Gradualmente, a leitura se torna uma atividade mais fluída e automática, o que permite que ela faça um passeio em diferentes gêneros literários e amplie também o repertório de vocabulário. Ao mesmo tempo, a criança também desenvolve suas habilidades de escrita. Inicialmente, ela escreve palavras simples, usando as letras que já conhece. Com o tempo, começa a formar frases e a estruturar textos mais elaborados. A escrita se torna uma ferramenta poderosa para expressar suas ideias, pensamentos e emoções.

De acordo com Rockenbach e Dias (2019, p.1) “fica evidente que no dia a dia das escolas devem proporcionar práticas alfabetizadoras e vivências significativas que integrem, desde cedo, a criança na cultura da escrita”. Para isso, é fundamental considerar a realidade em as crianças estão inseridas e utilizar desses aspectos para que os processos de alfabetização e letramento ocorram com naturalidade. Outro ponto a ser observado é a forma como os professores irão conduzir esse processo, porque a criança não pode ser vista como um indivíduo que não é detentor de nenhum conhecimento. Mesmo com poucos anos de vida, o ser humano é capaz de aprender diversas coisas, portanto:

Não podemos mais ver a criança como um sujeito passivo, que não produz e que não é capaz de produzir e assimilar conhecimentos como se fosse um sujeito sem uma bagagem de saberes, ou como uma tábula rasa, mas sim, devemos considerá-la como um sujeito ativo, capaz de assimilar conhecimentos e produzir seu aprendizado, respeitando todas as suas especificidades. Deve ser vista como alguém que possui cultura, características subjetivas e uma identidade pessoal que deve ser considerada e valorizada, sendo também reconhecida e respeitada pelos órgãos públicos e pela sociedade em geral. (Rockenbach; Dias, 2019, p. 3-5)

Ao falarmos sobre a alfabetização, que ainda é um assunto polêmico, precisamos entender que a criança necessita estar posicionada em um local rico em estímulos literários, com diferentes gêneros textuais. Isso é necessário para que a imaginação e criatividade das crianças, que estão passando por esse momento de descobertas, sejam instigadas. Para isso, o professor alfabetizador precisa utilizar uma metodologia que possa despertar o interesse do aluno, afinal, estamos falando de pessoas com a idade entre os 4 e 8 anos. Dessa maneira, o educador pode fazer uso de materiais lúdicos, como jogos, histórias e atividades interativas, para que a alfabetização se torne mais envolvente.

Não podemos esquecer que é fundamental também trabalhar com uma abordagem da educação inclusiva para crianças que necessitam dessa atenção, porque segundo Uzêda (2019, p. 11) “por muito tempo as crianças e jovens com

deficiência não tiveram direito a frequentar uma escola comum e sua educação se processava em espaços segregados”. Portanto, é necessário trabalhar com materiais pedagógicos apropriados, mas sem excluir nenhum (a) aluno(a) com deficiência

Além disso, o professor alfabetizador é uma figura central para o desenvolvimento das crianças, porque ele deve ser a pessoa que guia e auxilia na superação dos desafios que envolvem a etapa de alfabetização, para que o aluno possa avançar na jornada de aprendizado. Apesar disso, muitos educadores cometem alguns equívocos no momento de ensinar. Segundo Rockenback e Dias (2019), alguns professores acabam focando, principalmente, na realização de atividades que priorizam o ensino das letras e o seu traçado, em detrimento a outros conhecimentos que também são importantes para o desenvolvimento da criança, o que ocasiona lacunas no aprendizado.

Ainda segundo os autores, algumas atividades utilizadas para ensinar são mecânicas e descontextualizadas. Quem também concorda com esse posicionamento é Costa e Gontijo (2017), porque a produção textual é um dos aspectos menos enfatizados pelos educadores do ensino da alfabetização, visto que, o verdadeiro foco ainda se mantém na escrita de palavras, frases e textos que os professores já sabem de cor.

O problema é que, ao tornar o processo mais simples buscando ensinar primeiro as letras para então chegar aos processos de comunicação e expressão, se perdeu de vista a

função social da escrita, ou seja, o fim mesmo para o qual a escrita foi criada. Os exercícios de escrita, que, de modo geral, preenchem boa parte do tempo das crianças nos últimos anos da educação infantil e no início do ensino fundamental, são, em geral, tarefas de treino de escrita de letras, sílabas e palavras que não constituem a atividade de expressão. De modo geral, insistir-se no reconhecimento das letras – com as quais a criança não lê nada. Esse trabalho com as letras e sílabas dificulta a percepção pela criança de que escrita é um instrumento cultural. (Mello, 2014, p. 26)

Mello (2014) também explica que, na escola, o ato de ler e escrever, muitas vezes, não é tratado como uma forma de expressar as ideias e emoções, mas sim, enquanto uma obrigação, da tarefa escolar, que precisa ser feita, basicamente, para atender às exigências dos professores. Além disso, em diversos momentos, a instituição de educação ensina apenas como reconhecer as letras, sem se importar com a expressão pessoal, a comunicação e a condição do aluno. Isso faz com que a criança veja a escrita apenas como o desenho das letras, quando, na verdade, ela é uma forma de registrar e expressar informações, ideias e sentimentos.

Inclusive, Dias *et al.* (2019) dizem que a escola tem o dever de garantir uma educação de qualidade, sendo essencial que ela busque mecanismos para que a alfabetização e o letramento possam ser consolidados entre os alunos. Por isso, a instituição precisa desenvolver estratégias para que as crianças, nesse caso, possam ter a oportunidade de serem inseridas de forma significativa no mundo da alfabetização. Outro elemento a ser

considerado é que a escrita está presente na vida da criança antes dela ser ensinada pelo educador, porque está em vários lugares, a exemplo dos celulares e tablets, das embalagens de alimentos, das placas de trânsito, fachadas de lojas, dentre outros.

Vale ressaltar que o processo de alfabetização não se limita a aprender técnicas de escrita e leitura, afinal, a criança que passa por esse direcionamento também desenvolve competências como a confiança, perseverança e a habilidade de se comunicar de maneira mais eficaz. Também é por meio da alfabetização e letramento que a criança pode ser tornar um ser humano capaz de se expressar mais e interagir socialmente. Além disso, “[...] uma vez alfabetizado, o indivíduo aprofunda o nível de leitura e de letramento, de forma a tornar-se um sujeito autônomo e consciente” (Nascimento e Silva, 2021, p.10).

Durante o processo de alfabetização, os professores e responsáveis pela criança também precisam reconhecer que cada um possui o seu ritmo de aprendizado, principalmente as crianças que precisam de uma educação inclusiva devido às deficiências. Alguns alunos podem aprender a ler e escrever com mais facilidade, já outros, levam mais tempo até adquirirem essas habilidades. Diante dessa situação, o educador deve se manter sensível com relação a essas diferenças e buscar maneiras de ajudar os alunos individualmente.

Por exemplo, quando o docente trabalha com um aluno com deficiência visual, de acordo com Uzêda (2019), deve

descrever os objetos, para que a criança possa entender, formando conceitos e reconhecendo o mundo ao seu redor. Além disso, é dever do professor oferecer a esse aluno atividades com riqueza sensorial, como sons, texturas, cores fortes, cheiros, gostos diferentes e o incentivo ao toque de objetos. Ademais, a alfabetização e o letramento não devem ficar restrita a escola, porque a colaboração entre a instituição de ensino, a família e a sociedade como um todo, se torna fundamental para as crianças em estágio alfabetizatório.

Sabemos o quanto é gratificante para uma criança ou um adulto o sentimento de pertencimento, inclusão e liberdade quando se aprende a ler. Por isso mesmo, é importante que haja um esforço conjunto da escola e da família para que as crianças se alfabetizem na idade certa. O governo também é um importante personagem nesse contexto, tendo em vista a possibilidade de implantação de políticas públicas para alfabetização, as quais, não ficam prezas ao ensino-aprendizagem apenas. Sobre políticas de inclusão na educação, Santos e Midlej (2019, p. 84) fazem a seguinte reflexão:

As ditas políticas de inclusão já se caracterizam como prova inconteste de que existe exclusão. Qual o papel da escola nesse contexto? Será que a necessidade da escola se limita a práticas que busquem a inclusão? Ou tal atividade nem precisaria existir se a Educação realmente fizesse sua função social de garantir conhecimento à população sem distinção de classe social, raça, gênero ou idade?

Quando se fala de políticas públicas de inclusão, remete-se a um trabalho multidisciplinar que envolve toda comunidade e requer estudos aprofundados sobre o tema base para a política pública. Daí a importância de se trazer estudos com essa temática, pois, além de tornar mais visível a alfabetização e o letramento como uma necessidade do sujeito que quer e precisa ser incluído na sociedade, como também, gera subsídios para sustentar os projetos e programas de governo com fins a essa temática.

3 PRODUÇÃO DE TEXTO E SEUS BENEFÍCIOS JUNTO À ALFABETIZAÇÃO

É notável que a produção de textos é um dos elementos principais quando falamos do processo de alfabetização. Por meio desse ato, os alunos podem demonstrar suas habilidades de leitura, escrita e pensamento. Para escrever um texto, não basta ter apenas o conhecimento das letras e dos sons, é necessário que também haja uma compreensão das estruturas da linguagem, uma organização das ideias e a expressão de pensamentos de forma clara e coesa. No entanto, segundo Dias *et al* (2019), para que as crianças possam começar a produzir seus textos, não é necessário que elas já entendam ou estudem a gramática, tampouco dominem a ortografia das palavras.

Ainda segundo os autores, pesquisas indicam que crianças com idades entre os 3 e 4 anos também são capazes de produzirem textos, sem contar com a parte gráfica, mas sendo feita por meio de ditados a outras pessoas.

[...] Sendo assim, a produção textual nas séries iniciais deve priorizar o desenvolvimento da criança como seres pensantes, capazes de interagir com o objeto de conhecimento, levantando hipóteses e conferindo-as. (Dias *et al.* 2019, p.5).

Vale ressaltar que a produção de texto vai além da transcrição de palavras e frases, porque alunos com deficiência visual, por exemplo, podem ser produtores de textos, mas sem escrever graficamente com base no sistema convencional. Além disso, tornar ideias e pensamentos em texto envolve o planejamento, elaboração e revisão, tudo isso levando em consideração o propósito para qual o texto foi feito, porque quem escreve, deseja comunicar algo. Por isso, a alfabetização, o letramento e a produção textual são muito importantes, não somente para a parte acadêmica, mas para a vida em sociedade, nas configurações do século XXI, isso porque, a escrita é usada para a comunicação pessoal, realização de tarefas práticas e acesso à informação.

Além do mais, ter conhecimento das regras que regem a escrita é valorizado no mercado de trabalho, porque a depender da área profissional, existe a necessidade de fazer relatórios, documentos, além de trocar e-mails. Dessa forma, os

trabalhadores que conseguem se comunicar de forma efetiva por meio da escrita podem ter uma vantagem competitiva diante de outros profissionais, porque são capazes de transmitir suas ideias e intenções de forma eficaz, podendo influenciar nas tomadas de decisões e alcançar bons resultados.

O de produzir textos também é uma das formas de comunicação que permite que as crianças possam compartilhar suas emoções, experiências e pensamentos. Ao se envolvem nos processos de aprendizagem da escrita, elas têm a oportunidade de se tornarem autoras de suas próprias histórias, exercitando a autonomia e construindo sua identidade literária. Quando as crianças são encorajadas a escrever desde cedo, elas têm a possibilidade de explorar a criatividade e expressar suas ideias de maneira individual. Segundo Geraldi (2010, p. 98),

[...] escrever não é uma atividade que segue regras previstas, com resultados de antemão antecipados. Escrever um texto exige sempre que o sujeito nele se exponha, porque ele resulta de uma criação.

É importante ressaltar que, a partir do momento em que as crianças começam a escrever, elas não devem ser limitadas por regras rígidas e expectativas pré-determinadas por parte da escola e dos familiares. Ao invés disso, é fundamental que os professores e responsáveis forneçam um ambiente acolhedor e encorajador, para que as crianças possam experimentar e arriscar-se sem medo de cometer erros. É importante lembrar que o ato de escrever é um processo de descoberta e aprendizado,

em que os alunos devem ser incentivados a explorar diferentes estilos, gêneros e técnicas, para que eles possam desenvolver suas habilidades de forma autônoma e significativa.

De acordo com Dias *et al.* (2019), se o caminho percorrido pelas crianças no processo de alfabetização for repleto de experiências ricas, prazerosas, liberta dos medos e recheada de incentivos, com certeza isso será refletido na comunicação. Além disso, muito provavelmente essas crianças deixarão suas marcas nas suas produções escritas, já que esse ato pode se tornar como uma extensão das suas vidas, algo que será feito sem medos, sendo resultante de uma liberdade para poder exteriorizar o que se sente. Os autores ainda dizem que:

A produção textual desenvolve o potencial interno, a criatividade, o senso crítico e dons que cada um tem por nascimento. Com sua prática alarga-se o universo cultural da criança, trabalha-se suas crenças e emoções, desenho e pintura com meio de expressão (Dias *et al.* 2019, p.5)

A produção de texto na alfabetização também desempenha um papel crucial no desenvolvimento da linguagem. Em primeiro lugar, ao escrever, as crianças são incentivadas a refletir sobre a linguagem e a sua estrutura, ampliando seu vocabulário e enriquecendo sua expressão escrita. A escrita permite que elas experimentem diferentes formas de comunicação e construam sua identidade como escritores. Outro aspecto é que a produção de texto proporciona um espaço para a criatividade e a

imaginação das crianças se manifestarem. Dessa maneira, elas podem criar histórias, descrever personagens, compartilhar experiências pessoais e expressar seus pensamentos e sentimentos. Essa liberdade de expressão estimula o desenvolvimento da linguagem de forma autêntica e pessoal.

Inclusive, Dias *et al.* (2019) afirmam que o gosto pela escrita pode ser desenvolvido e a florado com base nas atividades realizadas no dia a dia, seja em casa ou na escola, a exemplo de brincadeiras, passeios, reprodução de histórias, personagens animados, dentre outros. Tudo isso faz com a criança possa ter mais liberdade para desenvolver a sua imaginação e criar textos. Diante disso, o professor tem um papel fundamental, porque ele deve promover situações interessantes e animadoras para que as crianças se sintam estimuladas pelo universo da escrita. Essas situações devem acontecer naturalmente e de maneira não autoritária para que os alunos sejam motivados e tenham um bom rendimento na produção de seus textos.

Além disso, é importante que os alunos se sintam encorajados a arriscar, experimentar e aprender com seus erros, porque isso faz parte do processo de aquisição da linguagem escrita. Outro ponto a ser observado também é que

[...] as crianças não são meros 'objetos', ao contrário, elas, por meio de diálogos e da produção de textos, posicionam-se, desconfiam das propostas e lidam com elas de maneira inesperada [...] (Costa e Gontijo, 2017, p. 424).

Ao falar sobre esses diálogos por meio da produção textual, as autoras puderam verificar em uma oficina realizada com crianças no início do Ensino Fundamental, que elas sempre escolhiam escrever para alguém com uma relação afetiva, sendo os pais, avós, tios, colegas, dentre outros. De acordo com Costa e Gontijo (2017, p. 427):

[...] Nesse sentido, o princípio da alteridade esteve muito presente no processo de escritura das crianças: a emergência do outro com o qual se mantinha algum conhecimento ou mantinham algum tipo de relação foi uma espécie de mola propulsora para a escrita dos seus textos. Desse modo, mesmo sem o domínio da escrita convencional, muitas crianças aceitaram escrever, porque desejavam dizer algo para alguém que conheciam, ou seja, tinham um projeto de discurso ou um querer dizer.

Essa perspectiva ressalta como é importante o contexto social e interpessoal no desenvolvimento da escrita das crianças. Quando os alunos percebem que a escrita pode ser uma poderosa ferramenta para se comunicar com pessoas que possuem um significado especial em suas vidas, elas encontram um propósito para escrever, mesmo que ainda não dominem todas as habilidades relacionadas à escrita. Isso nos mostra que é necessário considerar os aspectos relacional e motivacional no ensino da alfabetização. Dessa maneira, os educadores devem buscar formas de unir os interesses e as relações pessoais das crianças com o processo de escrita. Também é fundamental proporcionar um ambiente acolhedor, que incentive a escrita e

promova o desenvolvimento de habilidades linguísticas e literárias.

Além do mais, outra maneira de incentivar a produção de texto das crianças em processo de alfabetização e letramento, segundo Duarte, Toneli e Nalagem (2018) é a iniciativa dos educadores em criar condições para que as sugestões de textos sejam claras para quem está produzindo e para o leitor. Também é necessário que fique evidente o objetivo do texto, do que ele se trata, a qual gênero pertence e como será a forma de linguagem, se formal ou informal. Dado a isso, se a criança for produzir um texto que não esteja dentro dessas possibilidades, que não tenha essa clareza, muito provavelmente o aluno terá dificuldades no processo de escrita e não se sentirá motivado a continuar com produções textuais.

4 ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO: A INCLUSÃO É POSSÍVEL

Sabemos que a escola deve ser um espaço de acolhimento e respeito às diferenças dos estudantes, no entanto, nem sempre isso acontece, seja por questões preconceito de raça, deficiências, origem do aluno ou a classe econômica. De acordo com Nascimento e Santos (2018), apesar dessas barreiras enfrentadas em algumas instituições de educação, uma das formas de combater essa situação é por meio do letramento. Conforme ressaltam:

O letramento em tese tem seu início regular na escola que hoje é lugar específico para acolher as pessoas que almejam enriquecer seus conhecimentos e aperfeiçoar seu vocabulário. Deve ser um local onde o letramento é visto como prática cidadã, capaz de libertar as pessoas da ignorância [...] A comunicação e o fato de escutar, falar, escrever, repetir, prender informações, são ações que envolvem o letramento e o mesmo leva a cidadania e são fatores de inclusão social. (Nascimento; Santos, 2018, p. 2-3)

Ainda segundo Nascimento e Santos (2018), o professor é uma figura central para o desenvolvimento do letramento, inclusão social e a promoção da cidadania, porque com a junção de tudo isso, com o passar dos anos, seus alunos irão se tornar pessoas com opiniões, pensamentos críticos e capazes de entender que não se deve ter preconceitos raciais, sexuais, de classe sociais ou a qualquer tipo de deficiências. Além disso, o educador deve ser o mediador que considera no processo de letramento os aprendizados prévios de cada aluno, suas origens e realidades sociais e econômicas.

Ao falar sobre a importância do letramento para a inclusão, Lona (2020) afirma que, quando o indivíduo passa pelo processo de alfabetização e letramento, ele consegue ir além, seja no âmbito escolar ou de maneira forma. De acordo com a pesquisadora, o sujeito também em mais chances de buscar por inclusão e seus direitos na sociedade. Por isso, se faz necessário que o professor alfabetizador não apenas ensine o som das letras,

a consciência fonológica, a forma de escrita e a junção entre as sílabas. É fundamental que o educador trabalhe numa perspectiva que vise o letramento e a inclusão entre os alunos e, conseqüentemente, na sociedade.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com essa pesquisa, objetivamos investigar o papel da produção textual como uma ferramenta aliada à alfabetização e letramento. Ao final, consideramos que conseguimos cumprir com o objetivo proposto e fizemos isso por meio de uma revisão bibliográfica. No decorrer do presente artigo, ficou evidente que a alfabetização, o letramento e a produção de texto são habilidades complementares e interdependentes.

A alfabetização fornece a licença necessária para a produção de texto. Já o letramento e produção textual aprimoram a proficiência na escrita e a capacidade de se comunicar de forma efetiva. Também vimos que o desenvolvimento dessas habilidades desde os primeiros anos de escolaridade é essencial para o crescimento intelectual e a participação plena na sociedade, já que a escrita está presente em vários meios e a produção de textos se faz cada dia mais necessária em algumas profissões.

Os professores também são peças fundamentais quando falamos de alfabetização, letramento, inclusão e produção textual, porque eles devem utilizar estratégias e práticas que

estimulem o desenvolvimento dessas habilidades nos alunos. Por meio de atividades criativas e prazerosas, como brincadeiras, passeios e reprodução de histórias, os estudantes podem ser incentivados a adentrarem no mundo da escrita e desenvolverem gosto pela produção textual. É importante ressaltar que a alfabetização e a produção de texto não se limitam apenas ao ambiente escolar e a família também deve se envolver para que se tenham melhores resultados com as crianças nessa etapa importante.

Apesar de o assunto ainda ser gerador de debate entre alguns professores, como citamos, vimos que é possível que as crianças em estágio de alfabetização possam produzir textos, mesmo que serem detentoras das normas gramaticais e ortográficas. Além disso, ficou evidente que as crianças são motivadas a escrever para alguém que faz parte do seu círculo afetivo, sendo, portanto, a escrita é uma poderosa ferramenta de comunicação, para que esses alunos que estão passando por essa etapa de novos conhecimentos e descobertas possam expressar seus pensamentos e sentimentos.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Base Nacional determina alfabetização até o segundo ano do ensino fundamental.** Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/211-218175739/47191-base-nacional-determina-que-criancas-sejam-alfabetizadas-ate-o-segundo-ano-do-fundamental>. Acesso: 10 jul. 2023.

BOCCATO, Vera Regina Cesari. **Metodologia da pesquisa bibliográfica na área odontológica e o artigo científico como forma de comunicação.** Rev. Odontol. Univ. Cidade São Paulo, São Paulo, v. 18, n. 3, p. 265-274. Disponível em: https://arquivos.cruzeirodosuleducacional.edu.br/principal/old/revista_odontologia/pdf/setembro_dezembro_2006/metodologia_pesquisa_bibliografica.pdf. Acesso: 16 jul. 23.

COSTA, Dania Monteiro Vieira; GONTIJO, Cláudia Maria Mendes. **Produção de textos e processo inicial de alfabetização.** In: Acta Scientiarum Education, v. 39, n. 4, p. 421-430, Maringá, 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.4025/actascieduc.v39i4.32115>. Acesso: 07 jul. 2023.

DIAS, Indiassanan de Brito; VERAS, Nathaly do Nascimento; SILVA, Katrine Teixeira da; VASCONCELOS, Beatriz Xavier. **Produção textual e o processo de alfabetização nos anos iniciais do ensino fundamental.** VI Encontro Internacional de Jovens Investigadores. In: Editora Realize, 2019. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/57867>. Acesso: 12 jul. 2023.

DUARTE, Joaquina; TONELI, Neiva Costa; NALAGEM, Sulamita. **O trabalho com a produção de textos nos municípios mineiros.** In: Leitura e produção de textos na alfabetização: a formação continuada no PNAIC 2017/2018/ Organizadoras Valéria Barbosa de Resende, Daniela Freitas Brito Montuani, Maria José Francisco de Souza, Mônica Daisy Vieira Araújo. -- Belo Horizonte: FaE/ UFMG, 2018. Disponível em: <https://www.ceale.fae.ufmg.br/pages/view/caderno-do-pnaic-2017-2018-esta-disponivel-para-download.html>. Acesso: 17 jul. 2023.

GERALDI, João Wanderley. **A aula como acontecimento.** São Carlos, SP: Pedro & João Editores, 2010.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa.** São Paulo, SP: Atlas, 2002.

LONA, Vivian C. Feitosa. Letramento e inclusão social. Disponível em: [https://www.minerva.edu.py/archivo/7/5/Artigo%20Vivian%20Lona%20\(2\).pdf](https://www.minerva.edu.py/archivo/7/5/Artigo%20Vivian%20Lona%20(2).pdf). Acesso: 20 out. 2023.

MELLO, Suely Amaral. **O processo de aquisição da escrita na educação infantil, contribuições de Vygotsky**. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart de. Linguagens infantis e outras formas de leitura. Campinas: Autores Associados, 2014.

NASCIMENTO, José Afonso do; SANTOS, Zélia Maria Melo de Lima. **Letramento e inclusão social: Práticas de uma Escola da Rede Municipal de Ensino de Lagoa do Carro/PE**. V Congresso Nacional de Educação, 2018. Disponível em: https://editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2018/TRABALHO_EV117_MD1_SA8_ID6763_09092018215747.pdf. Acesso: 20 out. 2023

NASCIMENTO, Severina Maria da Silva; SILVA, Rozineide Iraci Pereira da. **A importância da produção textual: leitura e escrita na sala de aula**. VII Congresso Nacional de Educação – In: Editora Realize, 2021. Disponível em: https://editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2021/TRABALHO_EV150_MD1_SA108_ID7316_17092021090401.pdf. Acesso: 12 jul. 2023

SANTOS, José Ricardo Rosa dos; MIDDLEJ, Moema Maria Badaró Cartibani. **Uma reflexão sobre o contexto educacional contemporâneo**. Psicologia da Educação, São Paulo, 48, 1º sem. de 2019, pp. 79-88. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/psie/n48/n48a09.pdf>. Acesso em 06 out 2023.

UZÊDA, Sheila de Quadros. **Educação inclusiva**. Universidade Federal da Bahia – Faculdade e de Educação; Superintendência de Educação a Distância, Salvador, 2019. Disponível em: <https://educapes.capes.gov.br/bitstream/capes/553804/2/eBook%20-%20Educacao%20Inclusiva.pdf>. Acesso: 20 out. 2023.

CAPÍTULO IX

A INCLUSÃO DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA DENTRO DO MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA NA FORMAÇÃO DE MILITANTES³⁰

Tauana Oliveira Silva

Klaus Schlünzen Junior

1 INTRODUÇÃO COM MARCO TEÓRICO

O Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra é, se não o maior, movimento organizativo de luta por igualdade e dignidade humana. Sua gênese vem da questão agrária, elemento histórico no Brasil.” [...] foi criado formalmente no Primeiro Encontro Nacional de Trabalhadores Sem Terra, que se realizou de 21 a 24 de janeiro de 1984, em Cascavel, no estado do Paraná.” (Caldart, 2001).

³⁰ Artigo aprovado pela Comissão Científica e apresentado no IV Congresso Internacional e VI Congresso Nacional Movimentos Sociais e Educação. Seminário 10 anos do Mestrado Profissional em Educação do Campo da UFRB

O movimento possui caráter autônomo, formado por trabalhadores e trabalhadoras rurais e sociedade cujo objetivo almejado é, além da conquista da reforma agrária, a busca por um Projeto Popular de país.

Antecedendo o surgimento do MST, grandes marcos históricos relacionados a luta pela terra em um contexto mais amplo e de suma importância destacar aqui é a declaração da “Lei de Terras”, na qual se caracterizava em um momento em que os escravizados lutavam pela sua liberdade. Que com uma análise aprofundada observa-se que essa libertação, não era apenas um interesse dos escravizados. Com o auge da Revolução Industrial, a libertação dos escravizados passa a ser defendida com intuítos voltados para o próprio desenvolvimento capitalista, colocando a terra como uma mercadoria do capital, na qual somente os ricos tinham acesso, na dinâmica de compra e venda como forma de adquirir a propriedade, causando uma desigualdade agrária.

Outro momento a ser pontuado, ainda relacionado a Lei de Terras, são as fases desse marco legislativo, caracterizado em duas fases,

A primeira fase, classificada como "messiânica", vai de 1850 até 1940. Foi assim nomeada, pelo fato das lutas estarem associadas à presença de líderes religiosos de origem popular, os quais pregavam ideologias de cunho milenarista, ligada ao catolicismo popular. Foi nesse período que resultou um dos mais importantes movimentos, o de Canudos, na Bahia, ocorrido entre 1870 e 1897, tendo como líder Antônio Conselheiro. (Baldi; Orso, 2013, p. 276)

A segunda, tem como principais características os inúmeros conflitos populares em todo território brasileiro

A segunda fase, marcada por diversos conflitos e revoltas populares pela posse das terras em diversos lugares do Brasil, é definida como fase das "lutas radicais localizadas", que se desenvolveu entre 1940 e 1955. No Estado do Paraná, na década de 1960, todas as terras já estavam ocupadas. No processo de ocupação, também surgiu a figura do "posseiro" que, muitas vezes, instalava-se em terreno que julgava ser do Estado ou sem dono. Com isso passou a ocorrer a venda múltipla, a compra do "não dono" e a "grilagem" em grande escala. Essa época também foi marcada pelos conflitos e lutas agrárias, que se prolongaram por toda a segunda metade do século XX, sem solução em meio aos avanços da tecnificação da economia. (Baldi; Orso, 2013, p.236)

São nessas implicações que o movimento começa a ganhar forma, precisamente na década de 1970, por meio da articulação de trabalhadores e trabalhadoras camponesas, mas como supramencionado o movimento se concretiza apenas em meados de 1980.

As estratégias utilizadas por esse movimento são as ocupações de terra, fazendo um adendo na importância de compreender a diferença de *ocupação* e *invasão*. Sendo essa primeira o ato de tomar posse, ação de preencher um espaço, atribuir uma função a algo sem utilidade, como as ações do MST.

E Invasão é a entrada a força em locais sem permissão ou autorização, entrar em territórios que possuem donos, ou função.

O MST luta não apenas para garantia do acesso à terra, a luta não acaba quando a população é assentada, mas é nesse momento em que se inicia um grande processo, pois não é apenas acessar, é também permanecer naquele local e não há permanência sem a garantia básica de saúde, educação, moradia.

O movimento também trabalha de forma a buscar a garantia da população em estar naquela terra, produzir, estudar, construir uma história.

Nesse sentido, compreendemos o papel da educação e dos projetos educativos do movimento. Esse, por sua vez, além de buscar por meio dele a continuidade de toda luta pela terra, também discute e forma militantes, assentados, acampados na perspectiva de inclusão e valorização das diferenças.

[...] o MST considera as dimensões política, econômica e cultural – que inclui a educação escolar –, bem como questões étnico-culturais, de gênero, geracionais, das pessoas com deficiência, entre outras que, em última instância, comumente resultam em preconceitos, discriminações ou hierarquizações com diversos desdobramentos, como a marginalização ou a exclusão social. Em outras palavras, o MST considera dialeticamente várias das questões elencadas no contexto daquilo que comumente se pensa acerca da educação inclusiva no Brasil. (Torres, 2015, p.156)

A perspectiva de inclusão trazida pelo projeto educativo do MST pode ser descrita nas características da Educação Inclusiva, que diz respeito a alguém, ou grupo que de alguma forma está sendo excluído pela sociedade, é a inclusão nos termos da “busca da igualdade combinada com o respeito às diferenças culturais, de raça, de gênero, de estilos pessoais” (MST, 1996, p. 9).

O nosso princípio é o da inclusão, que deve ser um critério básico na opção a ser feita. E entendemos por inclusão a luta para que todos os educandos estejam na escola, a abertura aos portadores de necessidades especiais, a qualidade social do processo educativo, e a ruptura da lógica de uma escola pobre para os pobres do campo. (MST, 1999, p. 39).

Com relação as pessoas com deficiência, público-alvo da Educação especial, o movimento esclarece que há uma

Sensibilidade para a presença de educandos portadores de necessidades educativas especiais. Este é um sinal de que já avançamos nas relações humanas a ponto de percebermos e trabalharmos as diferenças que existem entre os seres humanos que compõem a identidade Sem Terra. Nesta escola existem educandos nestas condições? E no assentamento ou acampamento, há crianças, jovens ou adultos que são portadores destas necessidades especiais? Há alguma preocupação específica sobre isso? Como são tratados? (MST, 2001b, p. 13, grifos nossos).

E é com relação a esse último que esse trabalho se desdobra. Com objetivo de apresentar uma intervenção realizada

em uma brigada Nacional promovida pelo MST, incluindo uma companheira com deficiência visual e despertando questionamentos sobre a inclusão de PCD's dentro do movimento, levantando pontos a serem pensados como, será que nossa militância compreende a Inclusão? Como atender a demanda de Sem Terra com deficiência? Onde estão estes companheiros, e como o movimento pode trazer cada vez mais esses militantes para se somar na luta?

2 DESENVOLVIMENTO

A intervenção a ser apresentada foi elaborada e desenvolvida na segunda, de quatro etapas de uma formação de militantes do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) da região Sudeste, com um caráter de Brigada Nacional, formações ocorriam de forma simultânea em todas as regiões do país.

Compreendendo a importância da formação política como um princípio organizativo da própria estratégia do movimento, a brigada Nacional teve três objetivos: a preparação de bases político-ideológicas e a apropriação de métodos, leitura da realidade para inserir novos dirigentes na grande luta, a luta de classes; visava também o fortalecimento da militância, reforçando a importância da luta pela terra e anima-los para os 40 anos do MST; reforçar os processos organizativos destacando o estudo e o exercício de tarefas militantes.

Compunha a brigada, militantes de diversas áreas de acampamento, assentamento e áreas urbanas. Dentre esses militantes, uma companheira com deficiência visual (cegueira).

2.1 Do local, dos participantes e da sistematização da atividade

Localizado no estado de Minas Gerais, a formação ocorreu em uma área de assentamento, especificamente em um centro de formação. Com estrutura para receber cerca de 100 pessoas, disponibilizando camas, colchões, banheiros, lavanderia e outras áreas para uso coletivo.

O grupo de militantes foi dividido em Núcleos de Base (NB), os mesmos da etapa anterior, acrescentando novos militantes e novas tarefas.

Uma dessas novas tarefas era um grupo de companheiros responsável pelo *cuidado coletivo* da brigada. Esse grupo tinha como tarefa pensar o bem-estar e as relações entre todos.

Com a chegada da companheira e dada as condições estruturais e sociais, o grupo de cuidados coletivos sentiu a necessidade de estratégias para incluir e também dialogar com os companheiros sobre a importância de acolher e entender as demandas da companheira, de forma a auxiliá-la caso necessário.

Observado essas implicações iniciou um diálogo dentro do grupo de cuidados, sobre como conduzir essa proposta de inclusão da companheira.

Com apontamentos dos membros, compreendemos o que é incluir e como a Inclusão precisa ser vista e discutida dentro do movimento, ressaltando que não é elaborar atividades diferentes, mas estratégias e recursos adaptados. Ademais, estruturamos uma dinâmica de Autodescrição para ser realizada no dia seguinte no momento chamado “despertando o corpo”.

Separamos militantes que fariam a condução, sendo a autora desse relato, uma delas.

2.2 Do desenvolvimento da intervenção

A atividade foi realizada pela manhã, no momento “despertando o corpo”. O local de realização foi uma área externa, na qual os militantes se colocaram em uma semi roda, com todos se observando. Após momento de alongamentos, relaxamento, iniciamos a intervenção conversando sobre as diferenças.

Nós enquanto sem terras somos diferentes, nós enquanto humanos somos diferentes uns dos outros, seja na cor do cabelo, dos olhos, somos únicos e as diferenças nos movem e nos caracterizam como únicos.

Nessa introdução solicitamos que se tocassem, tentando identificar quais suas características, qual a cor do cabelo? Que roupa está usando hoje?

Em seguida, informamos a presença da companheira com deficiência e a importância do companheirismo e confiança.

Explicamos que dada a deficiência da companheira algumas estratégias como Audiodescrição (AD) auxiliaria na inclusão dela na brigada., compreendendo que a AD é um recurso que se caracteriza na tradução de imagens em palavras (Franco e Silva, 2010, p. 23). Nessa perspectiva propomos uma dinâmica de Autodescrição, essa por sua vez buscava a descrição das características de um indivíduo, que vai ao encontro da proposta de AD.

No primeiro momento realizamos uma Autodescrição como exemplo de como fazer, depois, sozinhos, com olhos fechados cada membro da brigada tentou se autodescrever. Alguns minutos após, abrimos para que os companheiros fizessem apontamentos, se descrevendo a cada fala para o coletivo.

O coletivo participou e até indagaram a companheira se descrever a cor da roupa ajudava, ela pontuou a importância de uma boa descrição para que em situações como a de se perder na rua, consiga descrever com quem estava.

3 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Os membros que compõe o MST são diversos, são mulheres, homens, jovens, adultos, crianças, LGBTQIAPN+, são a diversidade. Não diferente, há a presença de PCD's dentro desse coletivo, mas pouco vemos nas atividades e até mesmo na luta.

Essa intervenção contribui como demonstração de que ainda não estamos “preparados” estruturalmente, tanto nos centros de formações, quanto nos próprios assentamentos para atender as demandas dos companheiros com deficiência, mas que de fato temos consciência da necessidade e isso, sem dúvidas é um grande passo.

Desenvolver essa intervenção causou inquietudes e formou os demais militantes que ali estavam presentes, desenvolvendo atitudes e adquirindo conhecimentos básicos para serem colocados em práticas nos acampamentos, nos assentamentos, na ocupação.

A criação de setores ou coletivos que se desdobrem somente para essa demanda de inclusão, seria uma proposta a se pensar, pois vemos, temos pessoas com deficiência na sociedade, na luta, no movimento, mas porque ainda não identificamos esses na luta pela terra?

Talvez a proposta de criação aqui supramencionada estabeleça uma base segura, na qual tragam esse público para

dentro do movimento, uma vez que pode causar um sentimento de pertença e inclusão, na forma literal da palavra.

REFERÊNCIAS

- Baldi, Fabiana, and Paulino José Orso. “**Movimento Dos Trabalhadores Rurais Sem Terra** – MST– Educação Em Movimento.” *Revista HISTEDBR On-Line*, vol. 13, no. 50, 24 Aug. 2013, p. 275, <https://doi.org/10.20396/rho.v13i50.8640308>. Accessed 24 Feb. 2020.
- CALDART, R. S. **Pedagogia do movimento sem-terra**. 3. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2004.
- FRANCO, Eliana Paes Cardoso; SILVA, Manoela Cristina Correia Carvalho. Audiodescrição: breve passeio histórico. **In: MOTTA, Livia Maria Villela de Melo; ROMEU FILHO, Paulo.** (Orgs.). Audiodescrição: transformando imagens em palavras. São Paulo: Secretaria dos Direitos da Pessoa com Deficiência do Estado de São Paulo, 2010.
- MST – MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA. **Como fazemos a escola de educação fundamental. Caderno de Educação**, MST, s. l., n. 9, 1999.
- _____. **Princípios da educação no MST**. Porto Alegre: MST, 1996.
- TORRES, J. C. *et al.* **Educação Inclusiva no Projeto Educacional do MST**. *Comunicações*, v.22, n.2, p. 149-169, 30 dez. 2015.

CAPÍTULO X

A ESCRITA COMO ATO DE DIZER A PALAVRA E OCUPAR ETICAMENTE SEU LUGAR NO MUNDO³¹

Adeilton Dias Alves

Escrevo para constituir minha própria identidade. A identidade é o reflexo de um jogo de espelhos.

Frei Betto

Aprender a dizer a sua palavra é toda a pedagogia, e também toda a antropologia.

Ernani Maria Fiori

Escrita não quer dizer simplesmente uma forma de manifestação da palavra. Quer dizer uma ideia da própria palavra e de sua potência intrínseca.

Jacques Rancière

Escrever é uma forma de inscrever-se. Dizer a palavra, mandar a mensagem, soltar o verbo... são sempre formas que

³¹ Agradeço aos orientandos Luciano Pereira, Wesley Sampaio, Hortência Brito e Gabrielly Chaves, os dois primeiros participantes de projetos de iniciação científica financiado pela FAPESB e IF BAIANO e as duas últimas participantes de projetos de extensão financiados pelo IFBAIANO. As reflexões contidas neste texto emergem das relações pedagógicas e administrativas que juntos construímos ao longo do período em que estamos convivendo.

remetem à nossa inclinação humana para assumirmos eticamente nosso lugar no mundo, ao mesmo tempo em que construímos e atualizamos alguns traços centrais de nossa identidade individual e coletiva. É um dos mais importantes caminhos para o sujeito anunciar seu lugar de produção de discurso, de reflexão e de crítica, que por si sós, já constituem formas de intervir na realidade.

Difícil é a tarefa de imaginar o desenvolvimento humano ou qualquer processo consistente de intervenção na realidade que não tenha na escrita um de seus pilares centrais para interlocução entre os sujeitos. Em diversas entrevistas, Frei Betto conta³², por exemplo, como durante o cárcere, no período da ditadura militar, escrever era uma forma de permanecer vivo, de tentar manter algum grau de sanidade em meio à crueldade característica do Estado brasileiro durante os governos militares.

Mas, era também, conta ele, uma forma de ação política, de organizar a resistência coletiva. Ainda que proibidos de escrever, ele e outros companheiros presos enviavam clandestinamente seus textos, escritos às escondidas, em pequeninos pedaços de papel inseridos no tubo de uma caneta para, em troca, discretamente receber de quem lhes visitava na prisão, outra caneta de igual formato, contendo mais papel em branco. Do lado de fora da cadeia, os textos eram editados e

³² Por exemplo em diversas entrevistas para o programa “Sempre Um Papo”, disponíveis no Youtube: <https://www.youtube.com/@SempreUmPapo>

publicados em forma de livro no Brasil e no exterior para denunciar a situação do país e suas condições no cárcere. Era, portanto, uma forma de resistência.

A despeito de toda sua importância como ato de inscrição do sujeito no mundo enquanto ator histórico, o ato de pôr no papel (ou numa tela digital) as ideias, dando a elas algum ordenamento lógico, é deveras arriscado. Especialmente porque lidamos com dificuldades históricas que vão desde as limitações na educação escolar brasileira, que pouco incentiva a criação, perpassando pelo baixo incentivo não apenas da escola, mas de todas as instituições sociais, indo até às dificuldades em lidar com a exposição aos julgamentos e críticas alheias, uma vez que escrever é também em alguma medida desnudar-se, educar-se publicamente.

Estes riscos podem findar desencorajando jovens estudantes a aventurarem-se no ofício da escrita. Em minha trajetória como educador, ainda não descobri um jeito certo e infalível de estimular e até mesmo destravar no outro os fatores que findam bloqueando seu processo criativo e lhes impedindo (ou dificultando) de ocupar seu lugar de direito como protagonistas de suas histórias de vida.

Para ser franco, nem para mim mesmo eu sei o que fazer para resolver este problema. Tenho inúmeros textos escritos que me recuso a publicar, a terminar e a expor, assim como tenho vários outros inacabados ou mesmo eliminados na fonte por ocasião de bloqueios criativos ou outras razões que ora

desconheço. E agora, encontro-me mais implicado ainda nesta questão por estar, no momento (o ano é 2023), responsável por orientar e acompanhar uma equipe de 4 bolsistas na realização de seus projetos de pesquisa e extensão.

Minha tarefa, portanto, é contribuir para gerar nos discentes um clima de confiança tanto pessoal, quanto coletiva, capaz de liberar os sujeitos para a aventura que é a autoria, a organização dos pensamentos e exposição sob forma de texto. É neste sentido e neste contexto que ora emerge esta reflexão: engendrar formas de contribuir com meus orientandos e orientandas - e por extensão a quem mais tiver acesso a este texto - no enfrentamento das dificuldades em produzir seus discursos sobre o mundo e assumir pela caneta o seu lugar de sujeitos na organização de seus processos de formação.

Sem ter a pretensão de tomar o lugar do outro em seu processo de desenvolvimento e aprendizagem, sou confrontado aqui com minha necessidade de acolher meu lugar enquanto (des)orientador de uma dinâmica formativa de reorganização de aprendizagens, tradução entre linguagens (escrita, falada, vista, observada, assistida, entre outras) e produção de uma práxis cotidiana centrada na dinâmica ação-reflexão-ação que dê origem a conhecimentos e atitudes pertinentes à transformação da realidade. O par leitura-escrita, portanto, é crucial na realização desta empreitada e algumas dicas e reflexões em torno desta questão podem ser úteis na tentativa de movimentar o debate e a partir dele produzir consequências para a prática.

O recém falecido sociólogo americano Howard Becker dedicou parte de suas obras às questões de método de investigação científica e também no estudo sobre a produção da escrita acadêmica. No livro “Truques da Escrita: para começar e terminar teses, livros e artigos”, o autor se debruça de maneira fundamentada sobre os aspectos mais candentes em torno desta problemática e por isso foi um dos textos em que busquei refúgio na tentativa de compreender minimamente a situação vivida nas interações que teço enquanto orientador e nela propor possibilidades de enfrentamento dos desafios que surgiram. Se ser orientando de iniciação científica é difícil, ocupar o papel de orientador não é menos desafiante e em alguma medida escrevo na tentativa de aprender como liderar ou pelo menos contribuir com o processo formativo dos orientandos(as) que ora acompanho e outros que futuramente possa acompanhar.

Em suma, Becker reconhece que a elaboração textual é sim algo sério e criterioso. Mas reconhece também que por vários motivos podemos ficar presos em nossas próprias exigências e nunca terminarmos um texto, não cumprindo assim a parte que nos cabe. Tenta ele, a meu ver, produzir uma zona de equilíbrio entre a produção descriteriosa de um texto e a não produção por excesso injustificado de critérios. Sobre isso, ao longo do livro ele aborda o que acredita serem as razões institucionais dessas dificuldades, que parecem ser comuns à situação da maioria dos estudantes de graduação, por exemplo.

Como sociólogo interacionista, Becker vai buscar no conteúdo das interações construídas no interior das instituições os insumos para suas explicações propostas para o entendimento do fenômeno analisado. Evidencia o despreparo das instituições educacionais para lidar com a questão e também o modo como os estudantes se vão adaptando às condições e parâmetros equivocados ou pelo menos contraproducentes. Sem entrar em detalhes a respeito do conteúdo destes aspectos, penso que pode ser útil apresentar aqui tanto o que o autor pensa sobre os critérios ou o rigor na preparação dos trabalhos acadêmicos, quanto suas considerações sobre a necessidade de terminar o texto, ainda que isso não signifique concluí-lo definitivamente. Considera ele que não se deve elaborar um texto de última hora, mas produzir uma primeira versão, que como rascunho terá uma função específica:

Ao se sentar para escrever, você já fez muitas escolhas, mas provavelmente não sabe quais foram. É natural que isso leve a alguma confusão, a um primeiro rascunho bem bagunçado. Mas um rascunho confuso não é vergonha nenhuma. Pelo contrário, ele mostra quais foram suas primeiras escolhas, com quais ideias, perspectivas teóricas e conclusões você já se comprometeu antes de começar a redigir. Ciente de que escreverá muitos outros rascunhos, você sabe que não precisa se preocupar se esse primeiro está muito cru e desconjuntado. Ele se destina a fazer descobertas, não a ser apresentado (Becker, 2015, p.40).

Como vimos, o rascunho, enquanto semente na modulação do pensamento e na organização das ideias, cumpre uma função específica. Assim, como professor, não espero mesmo receber o primeiro rascunho dos orientandos como se fosse o texto final. Por outro lado, e - reconheço - dando um salto de várias páginas, vejamos o que diz Becker sobre as dificuldades dos estudantes perante a necessidade de concluir um texto. Diz ele:

A tensão entre aprimorar e finalizar surge sempre onde é preciso terminar um trabalho ou lançar um produto: um computador, um jantar, um trabalho de semestre, um automóvel, um livro. Queremos terminar e entregar às pessoas que vão usar, comer, ler a coisa. Mas nenhum objeto jamais incorpora totalmente a concepção de seu criador. Devido à fraqueza humana³³, sua e de outros, erros e defeitos são inevitáveis. Você se esquece de pôr sal, deixa passar algum bug importante em seu programa, comete uma falácia lógica, deixa de fora uma variável importante, escreve uma frase vergonhosamente capenga, ignora a bibliografia especializada pertinente, interpreta mal seus dados - todas as formas de produção têm suas listas de erros mais frequentes. Mas, pensamos nós, se eu repassar só mais uma vez, vou conseguir pegar esses erros e arranjar soluções

³³ Discordo de Becker quando trata como fraqueza a incompletude humana e conseqüentemente das obras humanas. Se por um lado não pode ser considerada uma força imanente, é sem dúvida força humana enquanto potência, enquanto necessidade (esta sim imanente). A incompletude nos move. O texto incompleto, com questões a serem resolvidas na segunda edição ou versão, é exemplo de como na vida temos sempre algo mais a fazer, enquanto pudermos respirar neste mundo. Isso nos move.

ainda melhores para os problemas que me propus resolver (Becker, 2015, p. 166-167).

Isso me remete a pensar nos desafios estudantis em construir um equilíbrio razoável entre o “termine logo” x “não tenha pressa” (Becker, 2015) a que são submetidos. A questão permanece sem solução e, no fim das contas, sobra para o estudante a responsabilidade por discernir entre o que é um rascunho carente de revisão e o que é um texto que mesmo em sua incompletude já pode ser entregue, disponibilizado para a leitura, crítica e debate. É uma tarefa inevitável ao discente e tal responsabilidade deve ser eticamente assumida. É preciso reconhecer a hora de entregar o texto, arriscar-se e acolher as consequências disso, confiando que a discussão coletiva criará as condições e oportunidades para o amadurecimento da escrita e da reflexão, seja na revisão de seus textos antigos ou mesmo na produção de novos artigos, resenhas e resumos.

Obviamente que o processo de apresentação e discussão de textos pode trazer desconfortos, pois é também o ato de se expor à crítica alheia. Uma vez que o texto é parte de nós, podemos nos sentir como se parte de nós estivesse sendo invalidada, desfigurada. Entretanto, há a necessidade de operar o exercício do distanciamento entre o autor e sua obra. O texto, apesar de refletir o autor, é sempre um reflexo espelhado. É sempre parcial. O autor e a autora são sempre mais que seu texto. E mais: o texto também é reflexo de seus leitores e leitoras. Cada leitor insere no texto compreensões que vão para além ou

aquém das intenções de quem o escreveu. Isso reforça a necessidade de não nos importarmos além da conta com as críticas recebidas a um texto. É preciso importar-se, mas não além da conta.

Por outro ângulo, também é possível mencionar que a análise que se faz de um texto é a mais importante possibilidade de o autor alargar sua visão sobre ele e conseguir repensá-lo, ampliá-lo, reescrevê-lo, superando algumas lacunas. Uma produção escrita, além de carregar parte da construção subjetiva de seu autor, é também portadora de um dado tempo histórico. É verdade que grandes autoras e grandes autores constroem obras que sempre têm um pé à frente de seu tempo. Porém, apenas um pé! O outro é fincado na cultura de onde emerge. No nosso caso, geralmente os textos por nós escritos estão fincados no nosso contexto histórico.

Para resumir a reflexão, podemos dizer que só escrevemos aquilo que nosso tempo permite, nossa história de vida e toda sorte de limitações e possibilidades de nosso contexto. À medida que estudamos, podemos transcender em partes nossas limitações e inclusive para isso precisamos da crítica, da autocrítica e da honestidade intelectual. A reflexão de Freire (2007), quando discorre sobre assunto semelhante, reafirma que:

É preciso aceitar a crítica séria, fundada, que recebemos, de um lado, como essencial ao avanço da prática e da reflexão teórica, de outro, ao crescimento necessário do sujeito criticado. Daí que, ao sermos criticados, por mais que não

nos agrade, se a crítica é correta, fundamentada, feita eticamente, não temos como deixar de aceitá-la, retificando assim nossa posição anterior. Assumir a crítica implica, portanto, reconhecer que ela nos convenceu, parcial ou totalmente, de que estávamos incorrendo em equívoco ou erro que merecia ser corrigido ou superado. Isto significa termos de aceitar algo óbvio: que nossas análises dos fatos, das coisas, que nossas reflexões, que nossas propostas, que nossa compreensão do mundo, que nossa maneira de pensar, de fazer política, de sentir a boniteza ou a feiúra, as injustiças, que nada disso é unanimemente aceito ou recusado. Isto significa, fundamentalmente, reconhecer que é impossível estar no mundo, fazendo coisas, influenciando, intervindo, sem ser criticado (Freire, 2007, p. 61-62).

Para além do necessário reconhecimento e renúncia à vontade de agradar a todos, é fundamental que haja a exposição consciente dos sujeitos, ou melhor, de suas produções (neste caso acadêmica) à crítica. E em decorrência disso é possível ao estudante refletir, repensar, repensar-se. Toda análise textual cuidadosa se faz passível de enriquecer o universo cognitivo do autor e por isso deve ser buscada, deve ser considerada bem-vinda. No texto, como na vida, a reescrita é sinal de reinvenção, de atividade dos sujeitos.

No fim das contas, toda escrita é sobre si. Ainda que tematize as pirâmides do Egito, os lençóis maranhenses ou as

mitocôndrias, o sujeito que escreve está - nas linhas ou nas entrelinhas - falando de si, expressando ao mundo as linhas centrais de sua forma particular de organização do pensamento. Por isso mesmo que, em certo sentido, há uma inseparabilidade entre o autor e seu texto.

Por essa razão, a escrita e a leitura, ainda que não se reduzam exclusivamente a isso, carregam consigo um tom muito pessoal, vinculado ao sujeito que escreve/lê, com todas as limitações e potencialidades inscritas em sua forma de compreender o mundo e, por conseguinte, de nele viver. Por isso mesmo, com o passar do tempo, modificamos nosso modo de pensar e nossos textos se modificam, nossa forma de escrever se altera. Como verso e reverso, autor e obra amadurecem mutuamente, a ponto de algumas vezes acontecer de um autor não se reconhecer mais em seu texto escrito no passado, reescrevendo-o, retificando traços de sua forma de pensar, por entender que a ideia anteriormente expressa, já não acompanha atualmente sua forma de compreender o mundo.

Reconhecendo que refletir sobre a escrita (e também sobre a forma de ler, de pensar) também abre margem para uma reflexão do sujeito sobre si mesmo, Joaquim Gonçalves Barbosa aponta em “O Diário de Pesquisa: o estudante universitário e seu processo formativo” (2010) a necessidade e intenção de:

[...] recolocar a escrita como recurso ao alcance de todos os estudantes, principalmente quando o que se busca é a instituição de um sujeito capaz de atuar no árduo processo de elaboração

de si, da própria subjetividade, de apreensão do movimento interno em sua relação dialética com a dinâmica externa e social. (Barbosa, 2010, p. 17).

Este pensamento corrobora a frase inicial deste texto (escrever é inscrever-se), que certa vez ouvi em algum lugar e cuja autoria lamentavelmente não me recordo. Expõe a ideia de que a escrita é também um processo de lapidação de si mesmo. Um refino na forma de organizar e expressar os pensamentos. E o bom pensamento é elemento indispensável para a boa prática, pois são inseparáveis um da outra.

No encorajamento à produção de um Diário de Pesquisa, Barbosa encontra possibilidades de estímulo à elaboração de si, ou da consciência do sujeito a respeito do fato de que, enquanto escreve, elabora a si mesmo no tecido da história. Também chamado de “jornal de pesquisa”, trata-se de registro íntimo (porque subjetivo) das impressões do estudante sobre o que lê, no momento que lê. Mas não somente do que lê. Daquilo que vive, das experiências, ideias repentinamente surgidas, impressões, raciocínio repentino, entre outras possibilidades. Quando revisado, refinado e exposto, o material subjetivo se torna intersubjetivo, oferecendo liga aos laços de interação que nos fazem animais sociais.

Esta possibilidade é promissora não somente enquanto produção de consciência de si, mas também enquanto acúmulo de reflexão que vai do âmbito pessoal e íntimo ao âmbito público por meio da reelaboração e reorganização das ideias contidas no

diário. É uma experiência mais próxima do princípio de autoria, pois a reação do leitor (produtor do diário) ao texto lido é mais acessível do que o conteúdo do próprio texto, se tomarmos em conta uma abordagem fenomenológica.

Como um fenômeno, o texto lido não poderia ser conhecido (pelo menos em sua integralidade), mas sim a elaboração que sobre ele fazemos, e, por isso mesmo, elaboração genuína, nascida da interação entre sujeito leitor e texto lido, dentro dos limites de um dado contexto sócio-histórico. O registro por escrito dessa interação tem força pedagógica capaz de promover reflexões potentes em torno do atrito proveniente da interlocução do estudante com o texto e seu autor. Nas palavras de Barbosa:

[...] o diário de pesquisa permite nos apropriarmos do conhecimento já produzido pela humanidade para nos tornarmos sábios e autores de nós mesmos numa relação educativa que nos impõe, o tempo todo, interpretação e solução desenvolvidas pelo outro. Trata-se de caminhar na perspectiva de abrir espaço para a autoformação como meio de pluralizar tal relação em que tão importante quanto as demandas e determinações do educador são as demandas, o desejo e o sentido por parte de quem aprende. Trata-se de um profundo, contínuo e sofisticado processo de negociação de sentido que professor e aprendiz desenvolvem no decorrer de um tempo não linear e não cronológico, mas vivido, e num espaço determinado como a escola, com o único objetivo de se tornarem mais sujeitos. (Barbosa, 2010, p. 20).

A prática do diário de pesquisa, portanto, contém em si um conjunto de potencialidades, desde a produção e acúmulo de textos autorais sobre os textos lidos e sobre o mundo vivido, como também o exercício da elaboração e organização críticas de maneiras originais de pensar e de exprimir o pensamento. É, além disso, exímio instrumento para liberação da criatividade, libertação frente a bloqueios criativos que entavam o processo de produção textual, dificultando a finalização e entrega (em tempo e com êxito) de trabalhos acadêmicos.

Se ao longo de um curso de graduação somos confrontados com a necessidade de produzir um Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), uma monografia, vários artigos, entre outros, uma das mais efetivas formas de enfrentar este processo é por meio do diário de pesquisa e nisso o trabalho de Barbosa (2010) deixa uma contribuição que vale a pena ser lida, discutida e praticada.

Tomando em conta o fato de que a história dos povos latino americanos foi decisivamente marcada pelos traços sangrentos da colonização, cabe também pensarmos sobre as heranças de dominação colonial que persistem até os dias atuais, tendo penetrado em todas as esferas sociais, incluindo as relações pedagógicas no âmbito da educação escolar. Um brutal e secular processo de desumanização do outro que não poderia não deixar as cicatrizes no ser dos sujeitos colonizados.

Tais marcas persistem e se reatualizam na reprodução sistêmica e estrutural das desigualdades em todas as esferas sociais. Na educação não seria diferente. A empresa colonial significou para nós a imposição de mordanças, impedindo (ou tentando impedir) nossos ancestrais de dizerem a sua palavra. E seguimos com dificuldade de assumirmos nossa autoestima coletiva e nos anunciarmos ao mundo, ocupando nele os espaços que outrora nos foram negados e em certo sentido continuam sendo.

Em seu trabalho “Subalternidade e Opressão Sociorracial: questões para a historiografia da educação latino-americana”, Cynthia G. Veiga (2022) expõe que:

É importante ressaltar que, do século XIX em diante, com a difusão das políticas de escolarização para todos, a qualificação de ignorante para pessoas não letradas se somou às demais qualificações sociais pejorativas para se referir às populações indígenas e afrodescendentes, tais como inércia, lascívia, indolência e apatia. Atribuir a um “outro” o epíteto de ignorante foi cada vez mais recorrente nos discursos de propagação das letras - Ignorância, do latim *ignorantia*, significa falta de conhecimento, não saber. A sua elaboração para definir como uma pessoa (não) compreende o mundo se fez a partir de padrões exteriores a esses grupos, produzindo-os como um “outro”. [...] O padrão eurocêntrico do saber universalizou suas próprias experiências; desse modo, “[...] as outras formas de ser, as outras formas de organização da sociedade, as outras formas de conhecimento, são transformadas não só em diferentes, mas em carentes, arcaicas, primitivas, tradicionais, pré-

modernas” (Lander, 2005, p.13). Como previa Comenius, a escrita se propagou, mas o riso não foi afável, e sim embasado em chacotas e zombarias direcionadas àquelas pessoas que continuaram a se comunicar sem a escrita, seja porque a prática da escrita não era necessária à sua organização social, seja por não terem tido oportunidade de acesso à escola. A desqualificação e inferiorização de outros modos de saber e de expressar os “sentimentos da alma” foi motivo de muita opressão social. Por isso, a problematização da origem eurocêntrica das políticas e práticas pedagógicas nas Américas é fundamental para melhor compreendermos as dinâmicas opressivas às quais os diferentes grupos étnico-sociais foram submetidos. (Veiga, 2022, p. 238-239).

A negação do direito à educação, que tem por consequência negação quase que total do acesso à escrita, à leitura e à compreensão crítica do mundo, perpetuou e segue coroando a existência de privilégios na ocupação dos principais espaços de poder nas profissões, nos órgãos do Estado, na mídia, nas artes, enfim, em todas as esferas sociais. Para a quebra do ciclo de negação de direitos e de oportunidades deve ser valorizada a pluralidade de estratégias e inventividades características dos povos latinos, e escrever - neste sentido - é produzir (ou traduzir) memória histórica dos saberes ancestrais.

O caminho da escrita é mais uma dentre outras modalidades de enfrentamento às amarras das desigualdades herdadas, ainda que - reconheçamos - seja também uma via fundamental na busca pela afirmação de nossa presença no

mundo e do nosso pertencimento a um conjunto de ideias, de histórias e de formas de ser e habitar marcadas por outras matrizes cognitivas que não somente a europeia. É possível expressar formas de dizer, jeitos de pensar e práticas políticas abertas à existência dos povos negros e dos povos indígenas, subalternizada pelo chicote, mas também pela caneta do colonizador.

No horizonte deste pensamento, escrever é um ato político, de afirmação da existência, de reconhecimento de nossa identidade, mas também de prática de liberdade de pensamento e ação. Mesmo no âmbito da escrita acadêmica, mesmo em meio ao emaranhado de regras e protocolos acadêmicos, há certa margem para exercício da liberdade - sempre parcial e relativa, sempre se constituindo - na tentativa de romper com as amarras postas pelo colonizador europeu e seus asseclas.

Se não é um ato de vingança, por certo que é de justiça! Empunhar a caneta e dizer a palavra para fazer justiça ao povo historicamente oprimido. Dizer tudo o que até agora não foi dito, ou foi dito de maneira distorcida por aqueles que, da empresa colonial aos dias de hoje, se alimentam da negação da humanidade do outro. É ato de religação à ancestralidade nunca perdida, mas por vezes ocultada. Ocultam-nos os laços de pertencimento que nos ligam ao povo africano e indígena, e a escrita, neste caso, é uma reescrita da história, revalorizando a memória e a sabedoria dos povos do Sul Global e não mais apenas do Norte.

Não podemos, portanto, renunciar à necessidade de anunciar nosso discurso, nossas narrativas de produção do mundo. Negar-se a isso é reiterar o espírito do colonizador e desautorizar a sabedoria ancestral que, principalmente por meio da oralidade, resistiu a séculos de opressão e segue presente nas várias formas de saber-fazer que, ancestralmente enraizadas, estão sempre prestes a eclodir mediante os primeiros sinais de que estamos realizando uma arqueologia de nossa memória - convém repetir - ancestral. Neste prisma, o oprimido não escreve sozinho, mas sim inscreve no mundo a sua marca, a marca de seu povo, seu grito de liberdade e de recusa ao silenciamento, respondendo com um maiúsculo “SIM” à perspicaz pergunta de Gayatri Spivak (2010): “pode o subalterno falar?”. Já a pergunta que aqui fazemos - “pode o subalterno escrever?” - somente pode ser respondida a contento com a incorporação da escrita (e da leitura crítica) na práxis cotidiana. É também um ato de “desobediência epistêmica”, nos termos de Walter Mignolo (2008). Acredito nisso, por isso escrevo.

Se tiver sido assertivo na comunicação aqui endereçada, acredito ter ressaltado que:

- a) apesar de arriscado, o ato de escrever inscreve o sujeito no curso da história pela assunção de sua posição no mundo;

- b) é necessário estabelecer equilíbrio entre a consciência da necessidade de revisão para aperfeiçoamento do texto e a consciência da necessidade da entrega dele para leitura e discussão críticas;
- c) cabe ao estudante exercer o discernimento entre seu rascunho e seu texto final, e esta tarefa é chave no amadurecimento intelectual dos sujeitos em processo de educar-se;
- d) o exercício da crítica é fundamental enquanto estímulo ao crescimento do autor e sua obra e - por mais que seja desconfortável - não se deve temê-lo a ponto de reter na fonte o texto, privando-o do encontro com seus leitores;
- e) a consciência da incompletude, ao invés de paralisadora, deve ser estímulo para irmos ao encontro do outro, de sua crítica sincera e fundamentada, de sua interlocução sem a qual - penso - não haveria motivo para escrever;
- f) o processo de colonização vivido nas américas foi decisivo na definição dos lugares de privilégio e de quem poderia ocupar tais lugares, e que a educação (e junto com ela a escrita e a leitura) é caminho para ocupar, enfrentar ou até mesmo destruir tais lugares;

- g) no enfrentamento das dificuldades em elaboração textual, em produção e exposição de trabalhos acadêmicos, a prática do “Diário de Pesquisa” indicada por Barbosa (2010) é uma das melhores estratégias ao alcance de docentes e discentes;
- h) que o ato de escrever contribui em nós para a produção de consciência histórica, e, por isso mesmo, é ato ético-político, com força de resistência e como grito de liberdade do povo oprimido, que pode expressar o que pensa para assim contar sua própria história.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Se estas palavras e ideias ecoarem nas práticas cotidianas de quem as lê, ressoando novas ideias ou mesmo encorajando a comunicação escrita, a leitura e a crítica, dou-me por satisfeito, mesmo estando consciente das limitações deste texto e da transitoriedade de suas potencialidades. Por fim, se a elaboração textual for mesmo um ato político e um posicionamento ético diante do mundo, espero ter deixado explícito o lugar onde estou e a partir de onde penso e existo. Ainda que não seja somente minha, essa é minha palavra.

REFERÊNCIAS

- BARBOSA, Joaquim Gonçalves. **O Diário de Pesquisa: o estudante universitário e seu processo formativo.** - Brasília: Liberlivro, 2010.
- BECKER, Howard S. **Truques da Escrita: para começar e terminar teses, livros e artigos.** - 1^a ed. - Rio de Janeiro: Zahar, 2015.
- FREIRE, Paulo. (2007). **Política e Educação** (8^a ed.). Indaiatuba, São Paulo, Brasil: Villa das Letras.
- MIGNOLO, Walter. **Desobediência Epistêmica: a opção decolonial e o significado de identidade em política.** Cadernos de Letras da UFF – Dossiê: Literatura, língua e identidade, n° 34, p. 287-324, 2008.
- SPIVAK, Gayatri Chakravorty. **Pode o Subalterno Falar?** - Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.
- VEIGA, Cynthia Greive. **Subalternidade e Opressão Sociorracial: questões para a historiografia da educação latino-americana.** - São Paulo: Editora Unesp / SBHE, 2022. [Coleção Diálogos em História da Educação].

SOBRE OS ORGANIZADORES/AUTORES



José Ricardo Rosa dos Santos

Doutorando em Memória: Linguagem e Sociedade (Capes 6) - Uesb, Doutor em Ciências da Educação pela Universidad Americana - PY, Mestre em Políticas Públicas e Desenvolvimento Regional (UNEB), Especialista em Psicopedagogia, Docência do Ensino Superior e em Metodologia do ensino em Filosofia e Sociologia, possui graduação em Filosofia pela Universidade Estadual de Santa Cruz (2001), em Pedagogia pela Alfamérica (2020) e em Ciências Sociais pela Faculdade Unimais (2021); Psicanalista e técnico em Administração. Atualmente é coordenador psicopedagógico - Ong Instituto Parceiros da Paz, e professor efetivo do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano. Tem experiência na área de Educação, atuando principalmente nos seguintes temas: Ética, Políticas Públicas, Educação e Desenvolvimento, Introdução ao Trabalho Científico, Relações Interpessoais e Análise de Conteúdo. Líder do Grupo de Pesquisa Educação, Análise de Conteúdo e Desenvolvimento Local.



Euvaldo Cotinguiba Gomes

Bacharel em Filosofia pela Pontifícia Universidade Católica de Campinas (1994) e licenciado pelo Centro Universitário Assunção (1996). Especialista em Gestão Empresarial pela Faculdade de Economia São Luís (2002) e Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGED / UESB (2017). Foi professor concursado - Secretaria de Educação do Estado da Bahia de 2013 a 2017, Coordenador Pedagógico e professor na Rede Particular de Ensino em Vitória da Conquista de 2008 a 2017, professor Substituto do IFBA em 2011 e 2013 a 2015. Atualmente é professor de Filosofia em regime de dedicação exclusiva no IFbaiano, campus Itapetinga e Discente do Programa de Pós-graduação em Memória: Linguagem e Sociedade da Uesb, nível Doutorado. É membro do Grupo de Pesquisa LABHUMA - IFBaiano - Campus Itapetinga.



Rosimeiry Souza Santana

Doutoranda em Memória, Linguagem e Sociedade pelo Programa de Pós-Graduação em Memória, Linguagem e Sociedade (PPGMLS) pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB) Estudos alinhados a pesquisa Memória e História da Ideias Pedagógicas Contra - Hegemônica no Brasil. Mestra em Educação pelo Programa de Pós - Graduação em Educação (PPGED) pela Universidade Estadual do

Sudoeste da Bahia - UESB, com pesquisa: Os Princípios Educacionais do MST na Educação do Campo: uma análise do Projeto Político Pedagógico da escola de um assentamento rural em Vitória da Conquista, concluído em 2022. Especialização em Educação e Diversidade Étnico Cultural, pela UESB - 2017. Graduação em Psicologia pela Faculdade Juvêncio Terra - 2013. graduanda em Pedagogia - UESB Militante atuante na Associação de Educadoras e Educadores Populares da Região Sudoeste da Bahia. Integrante do Grupo de Estudos Pesquisa do Museu Pedagógico da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia. Formação extensiva em Direitos Humanos pela UESB. Formação complementar em Dependência Química pela Universidade Federal de Santa Catarina. Atuou como Psicóloga Clínica na Centro de Atendimento Psicossocial - CAPS AD, pela Secretária Municipal de Saúde de Vitória da Conquista, Ba. Psicóloga Social militante no Movimento Sociais Populares Urbanos. Formação em Magistério Nível Médio pelo Colégio Estadual de Ipiaú-Ba. Experiência como professora do Ensino Fundamental I - Anos Iniciais em escolas localizadas em áreas rurais de 2006 à 2012 pela Secretaria de Educação de Vitória da Conquista- Bahia.



Cláudio Eduardo Félix dos Santos

Graduação em história pela Universidade de Pernambuco (1998), mestrado em Educação pela Universidade Federal de Pernambuco (2004) e doutorado em Educação pela Universidade Federal da Bahia (2011). Atualmente é professor titular na Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB) onde leciona nas licenciaturas e no Programa de Pós-Graduação em Memória: linguagem e sociedade. É Pesquisador do Museu Pedagógico/UESB: grupo de pesquisa História e Memória das ideias e práticas pedagógicas Contra-Hegemônicas e do Grupo de Estudos Marxistas em Educação (UNESP). Visando a contribuir com o desenvolvimento da Pedagogia Histórico-Crítica, produz e orienta pesquisas e projetos de extensão no campo da memória e sua relação com a história e o trabalho educativo investigando questões relativas a construção de concepções de mundo e posicionamentos éticos e políticos na educação e na arte.



Fábio Mansano de Mello

Possui Graduação em Ciências Sociais pela Universidade Estadual Paulista - UNESP (2000), Mestrado em Ciências Sociais pela Universidade Estadual de Londrina - UEL (2003) e Doutorado em Memória - UESB (2019). Professor efetivo da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB). Docente do Programa de Pós-Graduação em Memória: Linguagem e Sociedade (PPGMLS-UESB). Tem experiência na área de Sociologia, com ênfase em Teoria Sociológica e Sociologia do Trabalho. Coordenou os projetos de extensão universitária "A dimensão política do educador popular" e "Fases da mercantilização do ensino superior". Coordenou os projetos de pesquisa "Educação e Trabalho no sistema prisional", "Educação como serviço: a expansão do ensino superior privado" e "Memórias da

resistência universitária: uma análise da Revista Universidade e Sociedade", na UESB - Campus de Jequié-Ba. É membro do Grupo de Pesquisa "Museu Pedagógico: História, Trabalho e Educação". Atualmente desenvolve estudos sobre a memória social e a mercantilização do ensino superior no Brasil.



Gabriela Souza Silva

Mestranda em Letras: Cultura, Educação e Linguagens (Uesb); Especialista em Leitura e Produção de Texto pela Faculdade Iguazu. Bacharela em Jornalismo pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (Uesb). Entre 2018 e 2019, atuou como voluntária no Programa de Iniciação Científica da Uesb, no projeto de pesquisa A travessia da formação em Jornalismo: experiência de vida em curso. Em 2020, continuou no mesmo programa como

bolsista. Desde 2018 integra o Diretório dos Grupos de Pesquisa no Brasil do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), no grupo de estudos e pesquisa, Narrativas, Formação e Experiência (Naforme), que estuda a formação humana, narrativas, histórias de vidas e experiência, sob orientação da Prof. Dra. Élica Luiza Paiva. Tem interesse na área de jornalismo literário, narrativa, experiência e trabalho feminino.



Arlete Ramos dos Santos

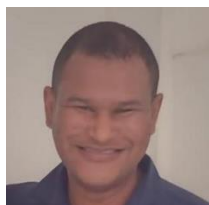
Possui graduação em Pedagogia pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (2002), mestrado em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais (2010) e doutorado em educação pela Universidade Federal de Minas Gerais (2013). Professora Titular da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia no Departamento de Ciências Humanas, Educação e Linguagem (DCHL). Professora permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (PPGE/Uesb) e da Pós-graduação em

Educação da Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC). Tem experiência na área de Educação, atuando principalmente nos seguintes temas: educação do campo, políticas educacionais, educação de jovens e adultos, movimentos sociais do campo e Plano de Ações Articuladas (PAR), pandemia. Desenvolve pesquisas sobre o PAR e a BNCC, e os reflexos da pandemia. Coordenadora do Grupo de Estudos e Pesquisas Movimentos Sociais, Diversidade e Educação do Campo e Cidade (Gepemdecc/CNPq), Coordenadora da Rede Latino-americana de Pesquisa em Educação do Campo, Cidade e Movimentos Sociais - RedePECC-MS. Coordenadora do Programa Formação de Educadores do Campo - Formacampo/Uesb. Membro da Rede Diversidade e Autonomia na Educação Pública (REDAP). Pesquisadora do Conselho Latino-Americano de Ciências Sociais (CLACSO), no GT Capitalismo digital. Bolsista Produtividade em pesquisa do CNPq Nível 2.



Davi Amâncio de Souza

Possui graduação em Teologia pela Faculdade Batista Brasileira, bem como graduação em Psicologia pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia - UESB. Atualmente é servidor público da Prefeitura Municipal de Vitória da Conquista. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Educação.



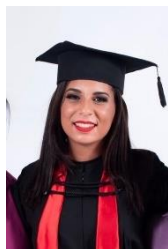
Daniel Carlos Pereira de Oliveira

Mestrando em Economia Regional e Políticas Públicas - Universidade Estadual de Santa Cruz- UESC. Licenciado em Geografia na Universidade Católica do Salvador. Especialista em Didática e Metodologia do Ensino Superior-ABEC- Fundação Visconde de Cairú. Professor Efetivo do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano- Campus Uruçuca. Atua nas áreas de Ensino da Geografia, Geografia Urbano-regional e Ambiental. Foi Diretor Acadêmico e Diretor Geral no Instituto Federal Baiano entre os anos de 2012 a 2022.



Adeilton Dias Alves

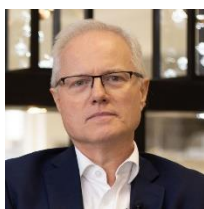
Doutor em Ciências Sociais pela UFRN (2015-2018). Mestre em Ciências Sociais e Humanas pela UERN (2013-2014). Possui graduação em Ciências Sociais também pela Universidade Estadual do Rio Grande do Norte (2005-2008). Na ONG Visão Mundial, foi Gerente de Unidade Operacional, liderando o processo de implantação e gestão de projetos e programas sociais nos estados do Rio Grande do Norte e Paraíba. Nesta mesma organização, também atuou como Assessor Nacional de Planejamento, Monitoramento e Avaliação de Programas Sociais, coordenando o processo de implantação e também de avaliação de projetos e programas sociais em diferentes municípios nas regiões Norte, Nordeste e Sudeste. Tem estudos sobre Educação no Semiárido, Planejamento e Avaliação de Programas Sociais Urbanos e Rurais, Juventudes e Educação. Atualmente se interessa por Teorias Sociológicas, Cultura e Sociologia da Educação, Justiça nas Relações Étnico-raciais, bem como Ensino de Sociologia na Educação Básica. No doutorado desenvolveu estudo sobre a relação entre Sujeito e Conhecimento. Professor efetivo do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano, ministrando disciplinas em cursos do Ensino Médio Integrado, em cursos de Graduação e nos Programas de Pós-Graduação lato sensu em Educação Científica Cidadania e também em Desenvolvimento Regional Sustentável.



Tauana Oliveira Silva

Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual Paulista (Unesp), campus de Presidente Prudente (2022) e Mestranda em Educação pela mesma instituição. Especialista em Educação Especial e Inclusiva com ênfase em deficiência intelectual e múltipla pela FACULDADE VENDA NOVA DO IMIGRANTE- FAVENI. Lecionou como professora bolsista didático na FCT- UNESP. Se interessa por estudos e pesquisas na área da Educação do Campo, Educação Inclusiva e

Formação de professores.



Klaus Schlünzen Junior

Full professor of the Department of Statistics and the Graduate Program in Education at São Paulo State University (Unesp). Holds a PhD in Electrical Engineering from Campinas State University (Unicamp), with a postdoctoral degree from the Universitat de Barcelona. National Coordinator of the Professional Masters Program in Inclusive Education (PROFEI) and Coordinator of the Center

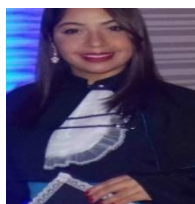
for the Promotion of Digital, Educational, and Social Inclusion (CPIDES/UNESP). Research Productivity Researcher at CNPq PQ2 in the area of Education. Licenciado em Matemática pela Universidade Federal de Santa Catarina, mestre em Ciência da Computação pela Universidade Estadual de Campinas e doutor em Engenharia Elétrica pela Universidade Estadual de Campinas. Professor livre-docente em Informática e Educação pela Universidade Estadual Paulista - UNESP, com estágio de Pós-doutoramento na Universitat de Barcelona como becário da Fundación Carolina (2009). Foi Coordenador do Núcleo de Educação a Distância da UNESP de 2008 a 2018 e Diretor Acadêmico da Universidade Virtual do Estado de São Paulo (Univesp) em 2017. Realizou visita técnico-científica a Stanford University (Palo Alto - EUA, 2012, Stanford Teacher Education Program (STEP), Fundação Lemann); a Universitat de Barcelona (Barcelona - Espanha, 2005, 2015), ao Santa Fe College (Gainsville - EUA, 2016 e 2019, Inclusive Education Program); a Universidade Aberta de Portugal (Lisboa - Portugal, 2017, Programa de cooperação acadêmica), a Universidad Complutense de Madrid (Madrid - Espanha, 2019, Cooperação acadêmica), a Universidad Autónoma de Madrid (Estágio de curta duração, 2022). Recebeu o Prêmio Jovem Pesquisador - Shaping the Future Project da Fundação Volkswagen (Alemanha, 2000); II Prêmio Telemar de Inclusão Digital, Instituto Telemar (2005); Reimagine Education - Regional Awards - Latin America com o Projeto: Accessibility and Inclusion in Higher Education, da University of Pennsylvania e QS Quacquarelli Symonds (EUA, 2016); Medalha Coronel Paul Balagny da Polícia Militar do Estado de São Paulo (2016); Prêmio Interamericano em Modelos Educativos Inovadores en Educación Superior da Organización Universitaria Interamericana (OUI) (Montreal - Canadá, 2016 e 2018). É Professor Titular do Departamento de Estatística, do programa de Pós-graduação em Educação da

FCT/Unesp, coordenador geral do Programa de Mestrado Profissional em rede em Educação Inclusiva (PROFEI) e coordenador do Centro de Promoção para a Inclusão Digital, Escolar e Social (CPIDES). Coordenador de Rede de Pesquisa Internacional RPI/CAPES/Print/Unesp intitulada Integrated Network for Education and Inclusive Formative Processes. Atualmente é Bolsista Produtividade em Pesquisa PQ/CNPq. Participa como consultor ad hoc da FAPESP, CNPq, CAPES, CGEE, entre outras agências. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Tópicos Específicos de Educação, atuando principalmente nos seguintes temas: Formação de professores, Inclusão Digital e Escolar, Tecnologias na Educação, Educação digital e híbrida.



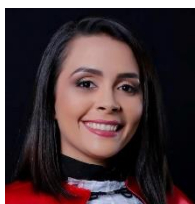
Gustavo Joaquim Lisboa

Possui graduação em Ciências Econômicas (1998) e Mestrado em Desenvolvimento Regional e Meio Ambiente pela Universidade Estadual de Santa Cruz - UESC (2004). É Doutor em Ciências, Políticas Públicas, Estratégias e Desenvolvimento pela Universidade Federal do Rio de Janeiro - UFRJ (2016). É professor adjunto da UESC, Departamento de Ciências Econômicas - DCEC, em Ilhéus, Bahia, desde julho de 2000. É Assessor de Planejamento e Gestão da Universidade Estadual de Santa Cruz - UESC. Preside a Comissão Própria de Avaliação da UESC. Preside as Comissões Deliberativa e Executiva do Plano de Desenvolvimento Institucional da UESC. Foi Coordenador do Colegiado do Curso de Ciências Econômicas e Coordenador da Área Teoria Econômica do DCEC em 2019. É professor do Programa de Mestrado em Economia Regional e Políticas Públicas - PERPP da UESC. É coordenador do Projeto de Extensão Índice de Atividade Econômica Municipal - INDICA. Foi coordenador do Programa de Extensão AMANA - Programa de Retomada das Atividades Econômicas das Regiões Imediatas de Ilhéus-Itabuna, Camacan e Ipiaú. É colaborador no Projeto de Extensão da UESC intitulado Custo da Cesta Básica em Ilhéus e Itabuna. Ministra aulas de graduação no Curso de Ciências Econômicas, no curso lato sensu de Planejamento de Cidades e no programa stricto sensu PERPP, todos desenvolvidos pela UESC. Orienta trabalhos de graduação e pós-graduação em Ciências Econômicas e no PERPP. Possui experiência na área de Economia, com ênfase em Macroeconomia e Contabilidade Social, atuando principalmente em temas relacionados às políticas públicas e sociais. Atua também na área educacional, sobretudo nas áreas de administração e gestão dos sistemas de ensino, além de elaboração de projetos educacionais, tendo se especializado, sobretudo, na área de avaliação educacional de políticas públicas. Atuou como Secretário da Educação e Cultura nos Municípios de Itajuípe (2001) e de Itabuna (2005-2008) e (2009-2012).



Juliana Oliveira da Silva

Mestranda em Economia Regional e Políticas Públicas (2018). Pós-graduanda em Educação Científica e Cidadania pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano (2017). Possui graduação em Administração pela Faculdade Madre Thais (2015). Tem experiência na área de Administração, com ênfase em Empreendedorismo, Ética Empresarial e Gestão de Pessoas.



Tamires Rosa Figuerêdo Barreto

Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (Uesb) Campus de Jequié-BA. Professora da Educação Infantil.



Aniram Lins Cavalcante

Professora assistente do Departamento de Ciência Econômica da Universidade Estadual de Santa Cruz - UESC. Pós-Doutorado em Economia Regional e Políticas Públicas. Doutora em Desenvolvimento e Meio Ambiente - PRODEMA/UESC. Graduada em Ciências Econômicas pela Universidade Estadual de Santa Cruz/Ba (2006) e Mestrado em Desenvolvimento Regional e Meio Ambiente - PRODEMA - UESC (2011). Professora das disciplinas: Gestão de Projetos; Economia; Metodologia, Economia e Mercado, dos cursos de Administração, Logística e Recursos Humanos da Faculdade Madre Thais em Ilhéus - Bahia até março de 2016. Experiência na área de Economia, Microeconomia, Viabilidade Econômica e Meio Ambiente, com ênfase em Desenvolvimento Regional e políticas públicas, atuando principalmente nos seguintes temas: Gênero, sustentabilidade, comunidades extrativistas, unidades de conservação, mercado agrícola, agricultura familiar, comercialização agrícola e empreendimentos econômicos solidários na reserva extrativista de Canavieiras e coordenadora da "Rede de Mulheres pescadoras e marisqueiras do Sul da Bahia" - patrocinado pela Unifem - ONU Mulheres. Coordenadora do projeto Fortalecimento da Rede de Mulheres do Território Litoral Sul da Bahia, financiado pela Secretaria de Políticas para Mulheres do Estado da Bahia - SPM/BA. Delegada de Políticas Públicas para Mulheres Regional, Estadual e Nacional até 2014, Procuradora Institucional da FMT de 2013 a 2016 e integrante do Grupo Nacional Assessor ONU Mulheres no Brasil.



Sidérea Santana Soares

Mestranda em Economia Regional e Políticas Públicas (UESC). Possui graduação em Ciências Econômicas e Licenciatura em Matemática pela Universidade Estadual de Santa Cruz-UESC. Professora de Matemática do Município de Itabuna (BA). Especialista em Educação do Campo UESC(2019), com ênfase em Associações e Agroecologia. Especialista em Planejamento de cidades (2022), com ênfase em Meio Ambiente, UESC.

ÍNDICE REMISSIVO

A

Ação, 158
Ações, 132, 248
Agir, 57
Alunos, 29, 54
Áreas, 51
Assentamentos, 50, 51
Aulas, 176

B

Baiano, 7, 10, 11, 12, 13, 24, 25, 26, 27,
28, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 49, 111,
113, 116, 117, 118, 119, 121, 122,
123, 124, 125, 126, 127, 128, 129,
130, 131, 133, 245, 248, 249, 251
Base, 5, 7, 46, 52, 53, 59, 63, 66, 79, 81,
91, 192, 210, 219
Básica, 50, 51, 53, 55, 58, 61, 87, 102,
111, 116, 187, 249, 251
BNCC, 46, 47, 48, 53, 54, 55, 56, 57, 58,
59, 61, 63, 66, 67, 68, 69, 75, 76, 78,
79, 81, 82, 92, 192, 248
Brasil, 7, 15, 18, 22, 40, 46, 47, 52, 53,
54, 55, 57, 58, 59, 63, 66, 71, 80, 86,
96, 109, 111, 132, 133, 142, 147, 149,
150, 152, 157, 161, 187, 188, 189,
213, 214, 216, 225, 243, 246, 247,
252

C

Campo, 9, 46, 47, 48, 49, 52, 54, 55, 59,
61, 62, 63, 64, 67, 68, 69, 70, 71, 72,
73, 75, 76, 77, 78, 79, 81, 82, 83, 84,

134, 135, 150, 157, 158, 159, 190,
213, 246, 248, 249, 253
Campus, 26, 33, 34, 121, 122, 123,
124, 125, 131, 245, 247, 248, 252
Capital, 85, 94, 95, 98, 108, 157
Cidadania, 10, 13, 25, 31, 32, 118, 188,
249, 251
Competências, 56
Comum, 5, 7, 46, 52, 53, 59, 66, 79, 81,
92, 192
Comunidade, 27
Comunidades, 50, 51
Conhecimento, 249
Conteúdos, 145
Contexto, 81, 132, 158
Cultura, 20, 54, 187, 247, 249, 251
Curricular, 5, 7, 46, 52, 53, 59, 79, 81,
92, 192
Currículo, 78, 82

D

Decreto, 47, 48, 52, 54, 62, 63, 64, 68,
72, 73, 75, 76, 78, 79
Desenvolvimento, 50, 54, 87, 187,
218, 245, 247, 249, 251, 252

E

Educação, 5, 7, 9, 21, 25, 30, 32, 33, 35,
36, 40, 44, 46, 47, 48, 49, 50, 51, 53,
54, 55, 58, 59, 60, 61, 62, 63, 67, 68,
69, 70, 71, 72, 73, 75, 76, 77, 78, 79,
80, 81, 82, 83, 84, 86, 89, 92, 93, 95,
96, 97, 102, 104, 107, 108, 110, 111,
112, 115, 116, 119, 132, 134, 135,
144, 145, 146, 150, 156, 157, 158,
159, 160, 161, 162, 169, 170, 171,

181, 185, 186, 187, 188, 189, 190,
200, 211, 212, 213, 216, 217, 223,
243, 244, 245, 246, 247, 248, 249,
250, 251, 252, 253
Educação, 74, 115, 116, 157, 158,
246

Educacional, 223

Educadoras, 246

Ensino, 50, 51, 58, 59, 60, 84, 85, 86,
87, 88, 91, 92, 110, 111, 114, 115,
116, 132, 133, 187, 192, 205, 211,
245, 246, 248, 249

Escola, 11, 22, 27, 62, 79, 80, 82, 92, 97,
107, 148, 157, 158, 189, 211

Escolar, 83, 159, 169, 250

Escolas, 86, 116

Espaço, 82, 189

Estado, 19, 40, 47, 52, 58, 62, 69, 74,
75, 77, 84, 98, 100, 107, 111, 115,
116, 117, 120, 140, 158, 161, 164,
215, 223, 225, 239, 245, 250, 252

Ética, 5, 7, 10, 12, 13, 17, 25, 31, 32, 33,
34, 35, 45, 49, 245, 252

F

Formação, 7, 80, 81, 183, 189, 246,
247, 248, 249, 250

H

História, 28, 42, 108, 156, 158, 244,
246, 247

Humana, 109

Humano, 85, 94, 95, 98, 162, 187

I

Ideologia, 78

Importância, 109

Inclusão, 5, 7, 8, 10, 21, 131, 132, 187,
190, 218, 220, 250

Informação, 110, 169, 170, 171, 172,
174, 176, 178, 179, 180, 182, 184

Informações, 82

Instituto, 50, 71, 88, 91, 102, 106, 110,
111, 116, 119, 157, 245, 248, 249,
250, 251

L

Lei, 46, 53, 79, 86, 132, 161, 164, 165,
187, 214

M

Médio, 58, 84, 85, 86, 87, 88, 91, 92,
117, 246, 249

Meio, 251, 252, 253

Mercado, 97, 252

Mobilização, 5, 7, 21

Movimento, 6, 8, 53, 62, 63, 69, 72, 73,
74, 77, 79, 82, 91, 135, 138, 156, 158,
213, 218, 223, 246

MST, 48, 49, 65, 68, 69, 71, 72, 73, 76,
135, 138, 143, 144, 145, 146, 147,
150, 153, 154, 156, 157, 158, 213,
215, 216, 217, 218, 221, 223, 246

Município, 253

N

Nacional, 5, 7, 9, 46, 52, 53, 59, 63, 66,
78, 79, 81, 83, 84, 87, 92, 106, 109,
110, 112, 115, 116, 132, 134, 157,
159, 160, 161, 162, 187, 190, 192,
210, 211, 213, 217, 218, 247, 249,
252

Novo, 84, 85, 86, 88, 91, 159

P

Pensamento, 83

Pensar, 21, 104

Perspectiva, 7, 34, 188, 189
Pesquisa, 26, 29, 49, 80, 81, 83, 169,
170, 171, 172, 174, 176, 178, 179,
180, 182, 184, 185, 188, 234, 235,
242, 243, 245, 246, 247, 248, 250
Política, 7, 32, 82, 86, 132, 149, 243
Políticas, 81, 132, 133, 158, 187, 245,
251, 252, 253
Político, 49, 246
Prática, 158
Práticas, 211
Princípios, 48, 52, 54, 61, 63, 67, 68,
71, 72, 73, 75, 77, 143, 144, 145, 156,
157, 223, 246
Projeto, 49, 189, 213, 223, 246, 250,
251
Projetos, 252

R

Realização, 115
Reforma, 66, 71, 78, 83, 92
Relação, 145
Relações, 10, 31, 245, 249
Rurais, 51, 135, 138, 213, 218, 223,
249

S

Sistema, 59, 60, 78, 161, 188
Sociais, 9, 46, 52, 84, 134, 159, 188,
190, 213, 245, 246, 247, 248, 249
Social, 5, 7, 10, 21, 34, 81, 88, 102, 131,
144, 156, 246, 250, 251
Sociedade, 82, 89, 107, 156, 245, 246,
247

T

Teoria, 81, 94, 98, 133, 247, 251
Todos, 53, 92, 103, 168
Trabalho, 8, 80, 81, 96, 107, 156, 157,
158, 188, 236, 245, 247
Transformação, 144

U

Uruçuca, 7, 10, 11, 12, 24, 25, 26, 27,
29, 30, 31, 33, 34, 116, 124, 248

V

Vida, 188

ÉTICA, INCLUSÃO E MOBILIZAÇÃO SOCIAL VOLUME I

É com entusiasmo que apresentamos o livro 'Ética, Inclusão e Mobilização Social'. Esta obra reflete o esforço conjunto de vários autores ao abordar questões éticas, inclusivas e de mobilização social em diversos contextos educacionais e sociais.

Neste livro, mergulhamos em uma jornada que nos leva a refletir sobre a importância da ética como fundamento para uma sociedade mais justa e equitativa. Exploramos diversas iniciativas e práticas que visam promover a inclusão e a participação social em diferentes realidades educacionais e sociais.

Ao longo das páginas desta obra, somos convidados(a)s a refletir sobre o impacto das políticas educacionais, como a Base Nacional Comum Curricular, e as diretrizes para educação no campo, bem como sobre as transformações no ensino médio e as implicações da reforma empresarial da Educação.

Home Editora
CNPJ: 39.242.488/0002-80
www.homeeditora.com
contato@homeeditora.com
91988165332
Tv. Quintino Bocaiúva, 23011 - Ba-
tista Campos, Belém - PA, 66045-315

