

Organizadores
Anderson Spavier
Rosemary Lopes

**POLÍTICAS EDUCACIONAIS
PARA RESISTÊNCIA E
REEXISTÊNCIAS NA EDUCAÇÃO
BÁSICA**



Organizadores
Anderson Spavier
Rosemary Lopes

**POLÍTICAS EDUCACIONAIS
PARA RESISTÊNCIA E
REEXISTÊNCIAS NA EDUCAÇÃO
BÁSICA**



Anderson Spavier Alves
Rosemary Lopes Soares da Silva
(Organizadores)

POLÍTICAS EDUCACIONAIS PARA RESISTÊNCIA E REEXISTÊNCIA NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Salvador-Bahia
2022

Diagramação: Anderson Spavier Alves e Rosemary Lopes Soares da Silva

Capa: Aline Tahise Oliveira do Amaral Feitosa

Revisão: Anderson Spavier Alves e Rosemary Lopes Soares da Silva

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)

Políticas educacionais para resistência e reexistências na educação básica [livro eletrônico] / organização Anderson Spavier Alves, Rosemary Lopes Soares da Silva. -- 1. ed. -- Salvador, BA: Secretaria da Educação do Estado da Bahia, 2022. PDF.

Bibliografia.

ISBN 978-65-993687-3-8

1. Educação 2. Educação básica 3. Políticas educacionais I. Spavier Alves, Anderson. II. Silva, Rosemary Lopes Soares da.

22-114928

CDD-379

Índices para catálogo sistemático:

1. Políticas educacionais: Educação 379

Aline Grazielle Benitez – Bibliotecária – CRB-1/3129

[2022]

Todos os direitos desta edição reservados à
Secretaria da Educação do Estado da Bahia – SEC/BA
5ª Avenida, n. 550, Centro Administrativo da Bahia – CAB, Salvador-Bahia, Brasil,
CEP: 41745-004
Tel.: +55 71 3115-8933, 3115-9093 e 3115-1401

Este e-book pertence ao Grupo de Estudos, Pesquisas e Experimentações Educacionais – GEPEE, cadastrado no Diretório de Pesquisa do CNPq em 2018 pelo Instituto Anísio Teixeira – IAT/SEC-BA

Coordenação:

Prof.^a Dr.^a Rosemary Lopes Soares da Silva

Prof. Dr. Jean Mário Costa Araújo

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	7
Anderson Spavier Alves e Rosemary Lopes Soares da Silva	
1. EU POSSO JOGAR TAMBÉM? ESPORTE EM IDADE EVOLUTIVA E DEFICIÊNCIA: UM ESTUDO EMPÍRICO SOBRE IGUALDADE DE OPORTUNIDADES	11
Lorenzo Cioni, Anderson Spavier Alves, Sidenise Estrelado Sousa	
2. A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS COMO ESPAÇO DE MATURAÇÃO COGNITIVA DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL	25
Alzira de Castro Gomes, Dulcinéa Augusta de Jesus, Núbia Célia Carneiro	
3. PREVALÊNCIA DE INCAPACIDADE FUNCIONAL E SEUS IMPACTOS NA QUALIDADE DE VIDA: UM ESTUDO EM FEIRANTES COM LOMBALGIA NA CIDADE DE SALVADOR-BAHIA	33
Berineide dos Anjos Meneses, Rosângela Baultar Costa, Maria Penha Oliveira Belém, Leila Valverde Ramos	
4. ALGUMAS REFLEXÕES SOBRE A FORMULAÇÃO DE POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA COMO MEDIAÇÃO PARA A INCLUSÃO	47
Rosemary Lopes Soares da Silva	
5. OS EFEITOS DA PANDEMIA DA COVID-19 NA VIDA E NA SAÚDE DOS POLICIAIS MILITARES DA PMBA: BREVES REFLEXÕES	65
Jaime Pinto Ramalho Neto	
6. PROCESSOS EDUCATIVOS SOLIDÁRIOS NA PANDEMIA DA COVID-19	75
Cristiane Andrade Fernandes, Aurea Diva de Araújo Mendes, Cristiane de Souza Leal Venturin, Fernanda Andrade Vieira	
7. MONITORIA DE ANATOMIA HUMANA NOS CURSOS DE GRADUAÇÃO EM SAÚDE: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA ANTES E DURANTE A PANDEMIA DO SARS-COV-2	87
Leila Valverde Ramos, Beatriz Lúcia Maia Abreu, Rodrigo Oliveira da Silva, Maria Penha Oliveira Belém	
8. A PSICOLOGIA E A SAÚDE MENTAL DOS INDÍGENAS: ABORDANDO QUESTÕES SOCIAIS E PANDÊMICAS EM TORNO DA COVID-19	95
Ane Kiara dos Santos Martins, Ana Maria Conceição Oliveira, Matheus dos Santos da Silveira	
9. POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS PARA OS POVOS INDÍGENAS	105
Ednilza Evangelista Batista	

- 10. AS DIRETRIZES DA EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA E SEUS SABERES 115**
Narlon Costa Mauricio, Sandro Pompeu Machado
- 11. A LEI N. 10.639/2003: REPENSANDO SABERES E PRÁTICAS NOS ESPAÇOS ESCOLARES 125**
Maria Leonice Andrade de Almeida, Rosana Maria Alencar Oliveira
- 12. CULTURA, IDENTIDADE E RESISTÊNCIA: ENTRE LINHAS E TRAÇOS DO GRAFISMO CORPORAL DA ALDEIA ASSURINI DO TROCARÁ EM TUCURUÍ-PARÁ 139**
Nilsoncley Borges de Souza, Igor Silva de Barros
- 13. EXPERIÊNCIAS LITERÁRIAS E ALFABETIZADORAS NA(S) INFÂNCIA(S): ENTRE OS LETRAMENTOS DE REEXISTÊNCIA E RESISTÊNCIA 149**
Ana Rita de Cássia Santos Barbosa, Gabriele de Jesus Batista, Liane Santos do Nascimento, Lourdes Salvador dos Santos Batista
- 14. NO RESSOAR DA CAIXA: O MARABAIXO COMO PATRIMÔNIO CULTURAL IMATERIAL DO BRASIL 159**
Adrian Kethen Picanço Barbosa
- 15. A NUCLEAÇÃO DAS ESCOLAS DO CAMPO: MERO ATO ADMINISTRATIVO OU AÇÕES DE “CUIDADO” E EFETIVAÇÃO DE DETERMINAÇÃO LEGAL 169**
Pascoal João dos Santos, Arlete Ramos dos Santos
- 16. AS CONTRIBUIÇÕES DO MOVIMENTO SEM TERRA - MST PARA EDUCAÇÃO DO CAMPO: A SINGULARIDADE DAS ESCOLAS DOS ASSENTAMENTOS DO MST NO MUNICÍPIO DE ITUBERÁ-BAHIA 183**
Josineide de Jesus Pereira

APRESENTAÇÃO

“Mas é preciso ter força, é preciso ter raça, é preciso ter gana sempre [...]”.
(Maria, Maria – Milton Nascimento e Fernando Brant).¹

Por que falar em resistências e reexistências em contextos históricos e contemporâneos? E o que e quais são os vínculos dessas resistências e reexistências com a educação e com saúde? O que tudo isso tem a ver com a infância, ou melhor com as infâncias que, historicamente, se encontram às margens dos processos educacionais e sociais, com os indígenas, com as pessoas com deficiências, com as políticas educacionais no Brasil, com a educação de jovens e adultos e sobretudo com o atual contexto no qual vivemos de uma pandemia sanitária em escala planetária?

Sabemos que a pandemia da COVID-19 chegou até o contexto brasileiro trazendo consigo uma espécie de escancaramento dos abismos sociais já existentes em cenários ditos “normais”. Em se tratando de infâncias, no plural, embora tenhamos alcançado instrumentos jurídicos importantes de proteção e garantia de direitos nesta etapa da vida, sabemos que ainda há diferenças no tratamento, na tutela e na proteção das crianças em sociedades marcadas por desigualdades sociais, de cor/raça ou ainda de gênero, como é o caso da sociedade brasileira.

Dessa forma, sabemos que infelizmente ainda há diferentes oportunidades/possibilidades para o desenvolvimento infantil, em virtude da cor da pele, da classe social, do gênero, da região de proveniência etc. Sendo a infância um terreno de construção social é inegável que existam diferentes demandas e expectativas sociais, assim como diferentes oportunidades (ou falta destas) para o desenvolvimento físico, emocional, psicossocial e cognitivo das crianças dos diferentes “pertencimentos” étnico-raciais e sociais.

Tais diferenças podem ser desencadeadoras de adoecimento físico, ansiedade, stress tóxico e adoecimento psíquico; ou de superação e resiliências, a depender também das redes de apoio sociais, familiares e comunitárias existentes em cada um desses contextos.

Sabemos também que os movimentos populares com muita sensibilidade captam as presenças dos sujeitos excluídos. E quando tais movimentos entendem essa população, não apenas se utilizam um discurso de reivindicações das minorias, mas idealizam uma sociedade que respeite as diferenças, diferente do discurso de uma parte da sociedade burguesa brasileira que reporta as experiências de educação, distintas da dinâmica popular. Os movimentos sociais populares lutam e resistem e reivindicam que as classes sociais reexistam sob outras perspectivas de dignidade de vida e tendo a educação como grande aliada na mediação social e no fortalecimento de processos emancipatórios.

¹ Trecho da canção Maria Maria, de Milton Nascimento e Fernando Brant. Os direitos autorais da letra de Maria Maria pertencem à Três Pontas Edições Musicais Ltda e Nascimento Edições Musicais.

Para os movimentos sociais do campo, a Educação é a ponte preferencial de acesso à cidadania. Marcadas pelas práticas de solidariedade e cooperação que vivenciam, projetando a emancipação social em sentido mais amplo do que proposto pelos princípios formais de liberdade e igualdade em que se assenta a cidadania burguesa, sendo assim os movimentos populares ampliam seus horizontes em relação à educação para além da cidadania.

No campo específico da política educacional, os pesquisadores brasileiros tem se dedicado a analisar o elevado grau de competitividade, em escala planetária, que elegeu como estratégicas as políticas públicas de caráter social, especialmente a Educação, sobre a forma como as recomendações internacionais se difundem nas políticas educacionais, como são interpretadas, acatadas, descartadas ou adaptadas pelos legisladores que determinam os rumos da educação no Brasil, e especificamente, quanto à abordagem da noção de inclusão social nos documentos oficiais de planejamento econômico e educacional do Estado brasileiro. Como as resoluções, leis, pareceres e outros documentos nacionais e internacionais em profusão vêm operando a um “transformismo”² na educação contemporânea a partir de recomendações de agências multilaterais que balizam esse processo.

Sabemos, sobretudo, que durante muitos anos as pessoas com deficiência tiveram sua capacidade de aprendizagem subestimada, levando a crer que possuíam uma inabilidade em assimilar o conhecimento, mensurado pelos padrões estabelecidos nos espaços sociais e educacionais. Então, perde-se de vista as condições evolutivas biopsicossociais do sujeito com deficiência no momento que não se reconhece sua transformação corporal/psíquica e o mantém num lugar infantilizado, sem qualquer investimento em seu desenvolvimento pessoal e educacional. Nega-se a este sujeito a compreensão de seus desejos, seja da maturação pessoal, seja de sua sexualidade, deixando-os vulneráveis e despreparados para sua preservação e perspectiva de futuro, como se não lhe fosse possível estabelecer escolhas, vínculos afetivos, laborais e econômicos.

Afirmamos e lutamos para que as crianças com deficiência tenham o direito de participar de atividades motoras-esportivas com base na igualdade com os outros, vista como aquela situação em que as crianças com deficiência não encontram mais barreiras ambientais que as impeçam de participar de atividades esportivas, em comparação com seus pares sem deficiência, embora, o estudo tem apresentado que as barreiras ambientais que podem criar obstáculos na participação em atividades esportivas são múltiplas e referem-se às diversas dimensões do ambiente.

Temos a certeza de que as experiências vividas nos corpos e nas mentes entre as pessoas expostas ao risco e a letalidade do vírus da COVID-19 nas fases preliminares da pandemia, passou a representar a subversão dos projetos de vida. O cenário epidemiológico era de insegurança e medo; as interações sociais

² Conceito gramsciano que se relaciona com a política e com uma classe dirigente que dá a direção hegemônica moral, intelectual e política (Dicionário gramsciano. Liguori, 2017, p. 785).

foram aos poucos diminuído e seletivamente ficavam restrito a família e por obrigação no espaço do trabalho. Naqueles primeiros meses de 2020, cada projeto de vida, a antecipação do futuro mesmo como mero desejo, não se poderia realizar nem fazer projeções; a viabilidade das ações práticas e horizontes abertos tornaram-se pesadelos diante do imponderável vírus da COVID-19 (SCHULTZ, 2012). Embora as pandemias não matem indiscriminadamente, salvo aquelas pessoas que reúnem parcas condições econômicas e sociais (SANTOS, 2020), outras tantas, devido à profissão, foram obrigadas a se expor ao vírus.

Portanto, a coletânea dos textos que apresentamos neste e-book são os frutos das pesquisas e dos estudos dos pesquisadores e pesquisadoras vinculados ao Grupo de Estudos Pesquisas e Experimentações Educacionais – GEPEE, que foi cadastrado no CNPq no ano de 2018 na ocasião das comemorações dos 35 do Instituto Anísio Teixeira - IAT, órgão vinculado a Secretaria da Educação do Estado da Bahia – SEC/BA, que atualmente, conta com noventa e nove pesquisadores cadastrados e atuantes nos colóquios mensais que abordam sempre um tema específico de relevância educacional na trama do tecido social e das relações com a totalidade social e os entrecruzamentos com as questões econômicas, políticas, culturais, sociais e as suas lutas e resistências e reexistências.

Desejamos a todos e a todas que tenham a oportunidade de conhecer este livro, uma excelente interlocução com os autores e autoras e os seus estudos.

**Anderson Spavier Alves e
Rosemary Lopes Soares da Silva,
os organizadores**

“[...]”
Mas é preciso ter manha, é preciso ter graça
É preciso ter sonho sempre
Quem traz na pele essa marca possui
A estranha mania de ter fé na vida
[...]”
(Maria, Maria – Milton Nascimento e Fernando Brant).³

³ Trecho da canção Maria Maria, de Milton Nascimento e Fernando Brant. Os direitos autorais da letra de Maria Maria pertencem à Três Pontas Edições Musicais Ltda e Nascimento Edições Musicais.

EU POSSO JOGAR TAMBÉM? ESPORTE EM IDADE EVOLUTIVA E DEFICIÊNCIA: UM ESTUDO EMPÍRICO SOBRE IGUALDADE DE OPORTUNIDADES⁴

Lorenzo Cioni⁵, Anderson Spavier Alves⁶, Sidenise Estrelado Sousa⁷

INTRODUÇÃO

As atividades esportivas e motoras contribuem para promover a saúde e o bem-estar ao longo de todo o ciclo da vida, desenvolvendo no arco da idade evolutiva um papel fundamental nos processos de socialização, desenvolvimento e aprendizagem (SPORT ENGLAND, 2017; TAYLOR *et al.*, 2015; WHO, 2003).

Reconhecendo o valor fundamental das atividades motoras-esportivas, as instituições nacionais e internacionais estão empenhadas em garantir o direito de participação para todos os cidadãos. Para exemplificar, a propósito, é possível citar em ordem cronológica a *Carta Europeia do Desporto para Todos* que afirma que a prática esportiva é um direito de toda pessoa (CE, 1975); a *Carta Olímpica*, que traz a prática esportiva como “[...] um direito do homem. Todo indivíduo deve ter a possibilidade de praticar esportes de acordo com as suas necessidades” (CIO, 1999, p. 9, tradução nossa) e a *Carta Internacional da Educação Física, da Atividade Física e do Esporte* que reafirma tratar-se de “um direito fundamental de todos” (UNESCO, 2015, p. 2). Como é possível notar nos trechos descritos, o termo “todo” (e sua variação de gênero e número) é utilizado em referência a quem é titular do direito em questão, e indica, de forma inequívoca, que os documentos supracitados têm um valor universal, portanto, as pessoas com deficiência não podem e não devem ser excluídas.

Existem, também, documentos institucionais específicos que, reconhecendo as dificuldades que as pessoas com deficiência encontram na participação da vida social, reafirmam a necessidade de tutelar seus direitos em todos os contextos da vida, inclusive

⁴ Este trabalho representa uma ampliação do estudo “Esporte, deficiência e fatores ambientais: um estudo exploratório na ótica da CIF sobre igualdade de oportunidade em idade evolutiva” (CIONI, SPAVIER ALVES; ESTRELADO SOUSA, 2019) publicado nos Anais XI Congresso Brasileiro de Atividade Motora Adaptada – CBAMA, ocorrido em Maceió - Alagoas entre 13 e 15 de novembro de 2019.

⁵ Lorenzo Cioni é doutor em Ciências do Movimento Humano e do Esporte pela Università degli Studi di Roma “Foro Italico” – UNIROMA4, Roma-Itália. É pesquisador contratado pela UNIROMA4 para o Projeto Europeu ParaLimits. E-mail: lorenzo-cioni@libero.it.

⁶ Anderson Spavier Alves é doutor em Culturas, Deficiências e Inclusão: Educação e Formação pela Università degli Studi di Roma “Foro Italico” (Roma-Itália). Atualmente, frequenta o Mestrado no Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade do Departamento de Educação – Campus I, da Universidade do Estado da Bahia – PPGEduC/DEDC-I/UNEB. É professor do Atendimento Educacional Especializado do Centro de Educação Especial da Bahia – CEEBA e coordenador da Linha de Pesquisa “Educação e Diversidade” do Grupo de Estudos, Pesquisa e Experimentações Educacionais – GEPEE/IAT/SEC-BA. E-mail: andersonspavier@gmail.com.

⁷ Sidenise Estrelado Sousa é mestra em Educação e Contemporaneidade pelo PPGEduC/DEDC-I/UNEB, Salvador-Bahia. É diretora do Centro de Educação Especial da Bahia – CEEBA e coordenadora da Linha de Pesquisa “Educação e Diversidade” do GEPEE/IAT/SEC-BA. E-mail: sidenise@hotmail.com.

naqueles das atividades motoras-esportivas (BRASIL, 2015). Nesse contexto, a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (UN, 2006), promulgado no Brasil pelo Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009 (BRASIL, 2009), merece, sem dúvidas, uma menção específica. Para os especialistas, este documento representa “um acontecimento histórico, cuja extensão só será possível avaliar nas próximas décadas” (GRIFFO, 2009, p. 13) que “testemunha um compromisso em um processo de mudança em direção a uma sociedade mais inclusiva” (BICKENBACH, 2009, p. 28, tradução nossa).

Neste documento não há referência a direitos especiais, mas, sim, afirma a necessidade de restituir às pessoas com deficiência a titularidade dos direitos de que gozam como seres humanos e cidadãos, aos quais a sociedade deve responder em termos de igualdade de oportunidades (BARATELLA, LITTAMÈ, 2009; GRIFFO, MASCIÀ, 2019). Como está escrito no artigo 1, o objetivo geral da supracitada convenção é, de fato, “promover, proteger e assegurar o exercício pleno e equitativo de todos os direitos humanos e liberdades fundamentais por todas as pessoas com deficiência e promover o respeito pela sua dignidade inerente”, bem como permitir “sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdades de condições com as demais pessoas”, em todos os contextos de vida (UN, 2006, p. 6). Em particular, o artigo 30, retomando e ampliando o que já foi declarado na regra 11 das *Standard Rules on the Equalization of Opportunities for Persons with Disabilities* (UN, 1994), esclarece que os Estados-Membros devem se comprometer a garantir que as pessoas com deficiência possam participar de atividades motoras-esportivas “em igualdade de condições” (UN, 2006, p. 21).

Como qualquer outro corpo de regras ou prescrições de mudança, para ser eficaz, a Convenção da ONU deveria incluir um mecanismo de monitoramento baseado na definição minuciosa das finalidades, dos objetivos, mas, também, dos indicadores e das fontes de dados (BICKENBACH, 2009). No entanto, de forma inequívoca, esta estabelece os direitos e as finalidades, mas parece um tanto vaga quanto à definição clara dos indicadores. Eis porque, segundo Bickenbach (2009), “apesar de seu potencial e de sua completude, a Convenção, assim como as *Standard Rules*, se esforça para produzir um mecanismo de monitoramento eficaz” com base na definição, em termos “operacionalizáveis e mensuráveis”, das finalidades e dos objetivos que persegue (BICKENBACH, 2009, p. 36-37, tradução nossa, grifo do autor).

Em outras palavras, a convenção estabelece que as crianças com deficiência têm o direito à participação nas atividades motoras-esportivas em condições de igualdade com as demais, sem, no entanto, esclarecer de que modo é possível avaliar se e até que ponto esse direito pode ser considerado aplicável *efetivamente*.

As barreiras ambientais como indicadores de igualdade de oportunidades

Ciente da complexidade da questão, neste estudo apresentamos uma proposta a partir da utilização da Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde – CIF (WHO, 2013). Para compreender esta proposta, é necessário partir dos dados: contemporaneamente, embora o direito à igualdade de oportunidades seja formalmente garantido em cartas institucionais, sabemos que as pessoas com deficiência participam, significativamente, menos de atividades motoras-esportivas do que seus pares sem deficiência (SHERRIL, 2004; GREGUOL, 2017).

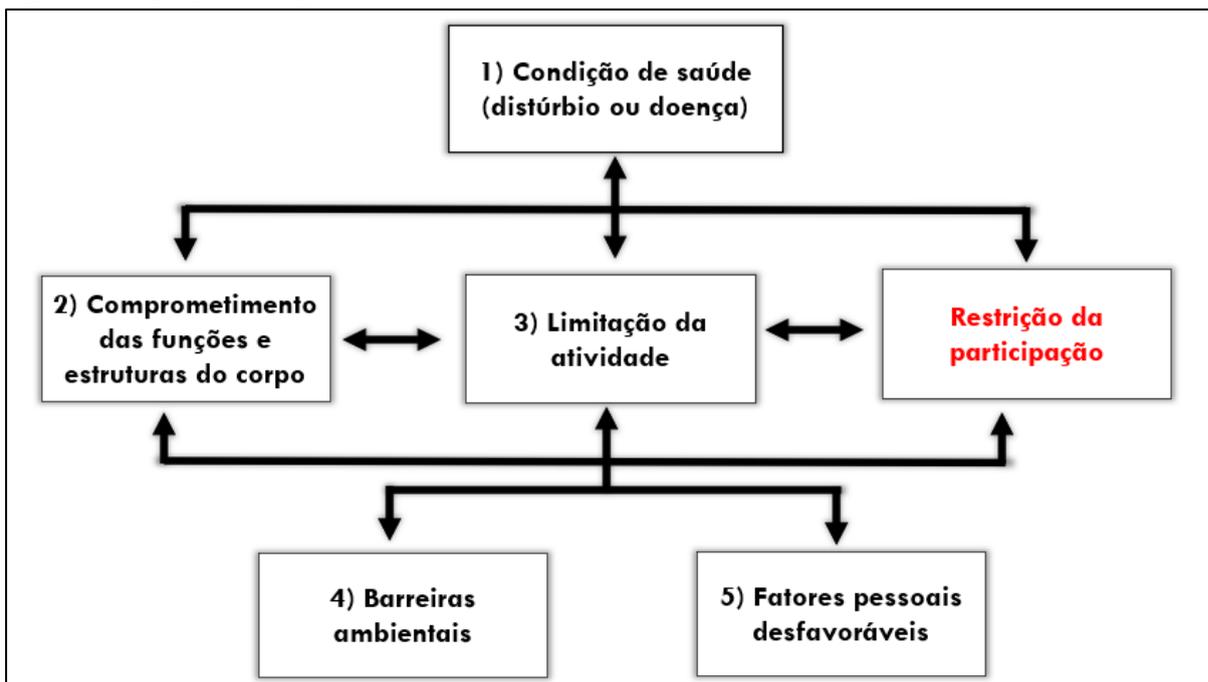
Adotando uma abordagem biopsicossocial, é possível hipotetizar que as dificuldades de

participação dependem da interação entre fatores que consideram tanto as características da pessoa quanto as características do ambiente em que a pessoa vive e conduz sua existência. Mais especificamente, utilizando o modelo biopsicossocial da CIF (OMS, 2003), é possível sintetizar e esquematizar os possíveis fatores que contribuem para explicar as restrições de participação em cinco domínios do funcionamento humano.

Se quiséssemos explicar porque uma criança não participa de atividades motoras-esportivas (ou participa dessas atividades de modo insatisfatório), poderíamos, portanto, invocar vários fatores relacionados entre si, dentre os quais o possível diagnóstico (por exemplo, tetraparesia espástica) e os comprometimentos associados a este diagnóstico (por exemplo, relacionados à estrutura dos membros inferiores ou à função do movimento voluntário), as limitações às atividades (por exemplo, a impossibilidade de caminhar), os fatores pessoais (por exemplo, uma escassa motivação) e os fatores ambientais (por exemplo, a ausência de atividades adaptadas).

A abordagem biopsicossocial encontrou substancial confirmação na literatura científica internacional, da qual emergem evidências sobre os fatores pertencentes a cada um dos cinco domínios da funcionalidade humana (BLOEMEN *et al.*, 2014; GINIS *et al.*, 2016; JAARMSMA *et al.*, 2014; LI *et al.*, 2016; MCGARTY; MELVILLE, 2018; SAEBU; SORENSEN, 2010; SHIELDS; SYNNOT; BARR, 2012; XU; LI; WANG, 2020).

Figura 1. Adaptação do esquema da CIF (OMS, 2003)



Fonte: elaboração dos autores com base no modelo da OMS (2003)

É possível notar que, embora todos esses fatores possam contribuir para explicar por que as crianças com deficiência participam menos das atividades motoras-esportivas do que seus pares sem deficiência, nem os fatores pessoais, nem a possível presença de uma patologia, nem os comprometimentos das funções ou das estruturas do corpo e/ou as limitações das atividades podem servir de reguladores da igualdade de oportunidades. Justamente, em virtude dos princípios estabelecidos pela Convenção das Nações Unidas, se trataria, de fato, de um

evidente exemplo de discriminação. Neste sentido, somente os fatores ambientais são pertinentes e relevantes.

Qualquer fator ambiental pode ser classificado como barreira ou facilitador, dependendo se sua presença ou ausência, respectivamente, cria obstáculos ou facilita a participação e o funcionamento (OMS, 2003). Acreditamos que o conceito de barreira ambiental é particularmente relevante para a questão da igualdade de oportunidades, colocando-se como possível parâmetro de avaliação: em suma, pode-se afirmar, de fato, que as crianças com deficiência se encontram, efetivamente, em uma posição de desigualdade de oportunidades na medida em que encontram mais barreiras ambientais do que seus pares sem deficiência (CIONI, 2021).

Reconhecendo que os fatores ambientais podem exercer, sobretudo em idade evolutiva, uma notável influência na participação e no funcionamento, a OMS (2003) dedica grande atenção à identificação desses fatores, subdividindo-os, dentro da CIF, em cinco grandes dimensões: produtos e tecnologia; ambiente natural e mudanças ambientais feitas pelo ser humano; apoio e relacionamentos; atitudes; serviços, sistemas e políticas.

Dos estudos científicos supracitados emergem, a propósito, múltiplas barreiras ambientais que podem criar obstáculos para a participação de crianças com deficiência em atividades motoras-esportivas e que abrangem todas as 5 dimensões do ambiente identificadas na CIF (BLOEMEN *et al.*, 2014; GINIS *et al.*, 2016; JAARSMA *et al.*, 2014; LI *et al.*, 2016; MCGARTY; MELVILLE, 2018; SAEBU; SORENSEN, 2010; SHIELDS; SYNNOT; BARR, 2012; XU; LI; WANG, 2020). A Tabela 1 resume o quadro geral das barreiras ambientais sobre as quais há maior concordância na literatura.

Tabela 1. Síntese esquemática das barreiras ambientais que criam obstáculos para que crianças com deficiência pratiquem atividades motoras-esportivas

Produtos e tecnologia	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Falta de equipamentos e materiais
Ambiente natural ambiente natural e mudanças ambientais feitas pelo ser humano	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Condições climáticas adversas; ▪ Ambientes muito lotados ou barulhentos
Apoio e relacionamentos	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Falta de apoio dos familiares (indisponibilidade de recursos econômicos, de tempo e de meios de transporte); ▪ Falta de apoio de colegas; ▪ Falta de apoio do educador esportivo
Atitudes	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Atitudes desfavoráveis de familiares; ▪ Atitudes desfavoráveis dos colegas; ▪ Atitudes desfavoráveis do educador esportivo
Serviços, sistemas e políticas	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Inacessibilidade de espaços; ▪ Baixo nível de segurança do bairro; ▪ Carência de serviços de transporte público; ▪ Inacessibilidade das ofertas disponíveis (atividades muito difíceis em termos de competências exigidas para participar); ▪ Custos muito altos para sustentar; ▪ Carência de informação sobre as atividades disponíveis; ▪ Falta de preparação específica dos técnicos esportivos

Fonte: elaboração dos autores

Embora a questão das barreiras ambientais tenha recebido ampla atenção na literatura científica internacional, faltam estudos comparativos sistemáticos entre crianças com e sem

deficiência. Na verdade, todas as pesquisas supracitadas se concentraram, exclusivamente, em amostras de crianças com deficiência, mas existem outras pesquisas realizadas com crianças sem deficiência que indicam claramente que pelo menos alguns dos fatores ambientais identificados podem ser relevantes também para esta população.

Em um importante estudo de revisão sistemática, Biddle *et al.* (2011) demonstram, por exemplo, que a disponibilidade de ofertas no território, as atitudes e o apoio dos pais representam importantes fatores associados aos níveis de atividade motora-esportiva de crianças e adolescentes sem deficiência, enquanto Somerset e Hoare (2018), referindo-se à mesma população, evidenciam que a falta de tempo dos pais, a disponibilidade de meios de transporte público e privado, os custos e a disponibilidade de ofertas no território, mas, também, a atitude dos pares, representam todas as possíveis barreiras que podem criar obstáculos na participação em atividades motoras-esportivas. Como é possível verificar, são fatores idênticos ou análogos àqueles que surgiram nos estudos voltados para crianças com deficiência.

Shields, Synnot e Barr (2012) argumentam, a propósito, que não há nenhuma razão para crer que os fatores aplicáveis às crianças sem deficiência não sejam relevantes mesmo para as que se encontram nessa situação. No entanto, resta saber se existem e quais são os fatores específicos para crianças com deficiência, uma vez que os pesquisadores se concentraram em uma ou em outra população sem nunca estabelecer um diálogo entre ambas as populações. Faltam estudos comparativos baseados em métodos quantitativos que seriam úteis para verificar, empiricamente, a questão da igualdade de oportunidades e, ao mesmo tempo, para orientar políticas de intervenção na direção de uma maior equidade de participação.

Com base nas considerações feitas, o presente estudo pretende verificar se crianças com deficiência realmente experimentam, efetivamente, mais barreiras ambientais que criam obstáculos na participação em atividades esportivas do que seus pares sem deficiência e, em caso afirmativo, identificar as barreiras ambientais nas quais emergem diferenças estatisticamente significativas entre os grupos.

METODOLOGIA DA PESQUISA

Premissas

Por definição, os fatores ambientais são externos às pessoas, mas não podem ser avaliados de modo independente pelas próprias pessoas. O que se pode avaliar é, na realidade, o valor positivo ou negativo que qualquer fator ambiental assume para uma determinada pessoa, na consciência de que um mesmo fator pode assumir valores diversos para diferentes pessoas.

Para esclarecer o conceito, os editores da CIF usam o exemplo da rampa de acesso que constitui um facilitador para uma pessoa em cadeira de rodas, mas para uma pessoa com deficiência visual pode representar uma barreira que torna difícil perceber a diferença entre a calçada e rua, enquanto para todos os outros é um fator irrelevante, não representando nem uma barreira, nem um facilitador (OMS, 2003). A influência dos fatores ambientais na existência das pessoas pode, portanto, ser variada e complexa (OMS, 2003).

Os editores da CIF especificam, a este respeito, que em qualquer caso os fatores

ambientais “devem ser codificados sob a perspectiva da pessoa cuja situação está sendo descrita” (OMS, 2003, p. 199), sugerindo envolver, diretamente, na medida do possível, a pessoa interessada ou de recorrer àquelas que conhecem bem a pessoa e o seu ambiente (por exemplo, membros da família).

Em nível metodológico, é possível distinguir a perspectiva da pessoa cuja situação estamos avaliando e a percepção de quem a avalia. Nas pesquisas supracitadas, em alguns casos a perspectiva e a percepção se coincidem (ou seja, a criança está diretamente envolvida), mas, muito frequentemente, a perspectiva da criança é avaliada como percepção de seus pais e, em casos mais raros, de educadores esportivos ou integrando a percepção de duas ou mais fontes.

Se quiséssemos aplicar as indicações da CIF à risca, deveríamos envolver diretamente as crianças e os adolescentes na avaliação dos fatores ambientais. No entanto, o envolvimento direto das crianças apresenta muitas problemáticas em nível metodológico (FARGAS-MALET *et al.*, 2010), sem considerar as dificuldades que podemos encontrar com crianças e adolescentes que apresentam déficits cognitivos e de comunicação significativos. Diante disso, em consonância com a escolha feita por outros pesquisadores, neste estudo optamos por recorrer aos responsáveis das crianças e dos adolescentes.

Instrumentos

Para avaliar a percepção dos pais sobre os fatores ambientais foi utilizada a versão em língua portuguesa do *Participation and Environment Measure - Children e Youth* (PEM-CY) (COSTER; LAW; BEDELL, 2010). O PEM-CY é um questionário autoaplicável idealizado para confrontar a percepção dos responsáveis sobre os fatores ambientais entre crianças e adolescentes sem deficiência e aqueles com qualquer tipo de deficiência com idade entre 6 e 17 anos.

O instrumento é inspirado na CIF e possui boas propriedades psicométricas (COSTER *et al.*, 2011; 2012). A escala dos fatores ambientais é composta por 16 (dezesesseis) itens, cada um dos quais se refere a um fator ambiental diverso. Para cada um dos 16 itens – fatores ambientais que compõem a escala, o responsável deve indicar se é uma barreira, às vezes uma barreira ou um facilitador, um fator não relevante ou um facilitador. A escala fornece um índice médio geral que varia de um mínimo de 33 (ambiente com muita barreira) até um máximo de 100 (ambiente muito facilitador) e um índice médio para cada fator que varia de 1 (barreira) a 3 (facilitador ou fator não relevante)⁸.

Como os itens considerados na escala original se referem aos possíveis fatores que a criança ou adolescente encontra no ambiente social⁹, nesse estudo esses itens foram modificados no conteúdo para adequá-los à esfera das atividades esportivas (por exemplo, o item “os aspectos físicos de atividades habituais na comunidade” foi alterado para “as capacidades físicas requeridas para fazer parte das atividades esportivas”). Para a adaptação ao contexto brasileiro, foram seguidas as indicações do PEM-CY fornecidas por Galvão *et al.* (2018). Além de questões sobre fatores ambientais, o questionário utilizado incluiu perguntas sobre os dados sociodemográficos, a condição da deficiência e a participação esportiva da

⁸ Para métodos de pontuação, basta consultar o manual de Coster, Law e Bedell (2010).

⁹ Todos os fatores ambientais considerados no PEM-CY são relevantes também para a participação em atividades motoras-esportivas.

criança e do adolescente.

Para avaliar a validade de face¹⁰, o questionário adaptado foi aplicado, preliminarmente, a 5 (cinco) pais selecionados por escolha fundamentada. Dada a grande heterogeneidade dos fatores ambientais da escala, não esperávamos uma grande correlação entre os itens. Dito isso, a consistência interna, avaliada através do alfa de Cronbach, mostrou-se boa ($\alpha = 0,706$). O instrumento possui, além disso, uma boa capacidade discriminante: como esperávamos, de fato, os responsáveis pelas crianças ou adolescentes com deficiência percebem menos suporte ambiental do que os responsáveis por crianças ou adolescentes sem deficiência (Tabela 2).

Amostra

A amostra foi selecionada “por conveniência” e é composta por 71 (setenta e um) responsáveis, dos quais 41 (quarenta e um) de crianças e adolescentes com deficiência e 30 (trinta) sem deficiência com idade entre 6 (seis) e 13 (treze) anos, moradores de Salvador-Bahia. Os questionários foram aplicados aos responsáveis que acompanharam a criança ou adolescente ao Centro de Educação Especial da Bahia – CEEBA entre os dias 5 e 19 de agosto de 2019, além de versão online do questionário divulgada nas redes sociais do CEEBA.

ANÁLISE DOS DADOS

Dos 71 (setenta e um) questionários, 4 (quatro) foram restituídos incompletos em partes essenciais para efeitos da análise, portanto, foram coletados 67 (sessenta e sete) questionários válidos, dos quais 30 (trinta) preenchidos por responsáveis de crianças ou adolescentes sem deficiência e 37 (trinta e sete) de crianças e adolescentes com três tipos de deficiências certificadas: intelectual (86,5%), transtorno do espectro autista (8,1%) e deficiência múltipla (5,4%). Os entrevistados têm, em média, 35 anos, nível de escolaridade de 3,15 e renda familiar mensal de R\$ 3.583,00. A idade média das crianças e adolescentes é de 9 anos (67,2% masculino e 32,8% feminino). A praticar esporte, apenas 10,8% dos responsáveis e 21,6% das crianças e adolescentes com deficiência, em comparação aos 40% e 63,3% dos responsáveis e filhos sem deficiência, respectivamente. A quase totalidade das crianças e dos adolescentes com deficiência (94%) pratica atividades motoras-esportivas junto aos seus pares sem deficiência.

Tabela 2. Variáveis sociodemográficas, níveis de participação esportiva e suporte ambiental

Variáveis	SEM deficiência	COM deficiência	Análise da diferença
1. Nível médio de educação	3,9	2,4	F = 31,668*
2. Renda familiar média mensal	5794,41	1445,50	F = 13,100*
3. Responsáveis que praticam esportes	N 12 (40%)	4 (10,8%)	X ² = 7,765*
4. Crianças que praticam esportes	N 19 (63,3%)	N 8 (21,6%)	X ² = 11,981*
5. Índice geral de apoio ambiental	80,02 (SD=8,46)	69,79 (SD=8,07)	F = 25,469*

*p<0.01. Fonte: elaboração dos autores

¹⁰ Por validade de face entende-se o grau de coerência entre o modo como os respondentes entendem as perguntas do questionário e o modo como os pesquisadores esperam que as perguntas sejam entendidas pelos respondentes (KLINE, 1986). Para a verificação, foram realizadas entrevistas face to face com o método de Cognitive Interviewing (WILLIS, 2015).

Mais de 90% dos responsáveis daqueles que não praticam esportes gostariam que seus filhos começassem a praticá-lo. Coerentemente com o esperado, os níveis de prática esportiva extracurricular são significativamente menores para crianças e adolescentes com deficiência e seus responsáveis têm uma percepção do ambiente menos favorável em relação aos responsáveis de crianças e adolescentes sem deficiência (Tabela 2).

É de salientar que as principais variáveis do estudo (a percepção dos fatores ambientais, a condição diagnóstica e a participação em atividades motoras-esportivas) estão todas interligadas (Tabela 3). Se tivéssemos nos limitado a analisar as diferenças na percepção dos fatores ambientais entre crianças ou adolescentes com e sem deficiência, teríamos, conseqüentemente, arriscado confundir os efeitos relacionados à condição diagnóstica com aqueles relacionados aos níveis de participação.

Tabela 3. Correlações entre as principais variáveis do estudo

Variável	Suporte ambiental	Deficiência	Frequência semanal
Suporte ambiental	1	-0,531*	0,437*
Deficiência	-0,531*	1	-0,547*
Frequência semanal	0,437*	-0,547*	1

* $p < 0.01$. Fonte: elaboração dos autores

Para contornar este problema, foi realizada a análise de covariância (ANCOVA), utilizando os níveis de participação como covariável. Desse modo, é possível verificar as eventuais diferenças entre os grupos com os mesmos níveis de participação. Como pode ser visto, os resultados da análise de covariância indicam que as diferenças entre os pais de crianças com e sem deficiência estão desaparecendo, mas continuam sendo estatisticamente significativas (Tabela 4).

Tabela 4. Diferenças entre pais de crianças com e sem deficiência (Apoio ambiental total)

Variável	SEM deficiência●	COM deficiência●	Análise da diferença (F)
Índice geral de apoio ambiental	78,80	70,78	11,285*

● Médias estimadas com base na covariável (frequência semanal de participação) = 1,269.

* $p < 0.01$. Fonte: elaboração dos autores

Podemos, portanto, concluir que os responsáveis por crianças ou adolescentes com deficiência percebem menos apoio ambiental mesmo quando têm sob controle os níveis de participação da criança ou adolescente. Neste momento, foi realizada novamente a análise da covariância para avaliar as diferenças entre os responsáveis por crianças ou adolescentes com e sem deficiência em relação aos fatores ambientais individuais (Tabela 5).

Analisando as médias é possível verificar que as diferenças entre os grupos identificam sempre uma desvantagem das crianças e dos adolescentes com deficiência em todos os casos, exceto um, o item 15 “disponibilidade de tempo por parte dos responsáveis”, que representa o único facilitador ambiental identificado nesse estudo.

Dos 16 (dezesseis) fatores ambientais, há diferenças estatisticamente significativas em outros 4 (quatro) postos em dois domínios ambientais da CIF-CJ (OMS, 2011): “apoio e relacionamentos” e “serviços, sistemas e políticas”. No primeiro domínio, encontram-se três fatores relativos ao apoio familiar (itens 13, 14 e 16): os responsáveis por crianças ou adolescentes com deficiência, em relação àqueles sem deficiência, percebem a falta de recursos como um possível obstáculo à participação esportiva e apresentam, efetivamente, níveis médios significativamente mais baixos de educação e renda (Tabela 2). No segundo domínio,

encontra-se um fator relacionado à presença/qualidade das ofertas de atividades esportivas no território: os responsáveis por crianças com deficiência, mais do que os demais, creem que as atividades esportivas podem ser muito difíceis do ponto de vista da “capacidade mental requerida” para que elas possam fazer parte.

Em todos os outros fatores considerados neste estudo, não surgiram diferenças estatisticamente significativas entre os grupos.

Tabela 5. Diferenças entre os pais de crianças com e sem deficiência (fatores ambientais)

Fatores ambientais	Sem deficiência •	Com deficiência •	Análise da diferença (F)	ETA quadrado parcial
1. Condições meteorológicas	2,518	2,418	0,268	0,004
2. Acessibilidade dos espaços	2,799	2,757	0,055	0,001
3. Estímulos presentes nos ambientes	2,449	2,149	1,871	0,028
4. As atitudes dos colegas	2,656	2,387	2,090	0,032
5. As atitudes do técnico/treinador	2,804	2,754	0,139	0,002
6. Disponibilidade de atividades esportivas	2,079	1,665	3,023	0,045
7. A capacidade física requerida	2,868	2,621	2,024	0,031
8. A capacidade mental requerida	2,833	2,286	11,096**	0,148
9. A capacidade social requerida	2,883	2,608	3,099	0,046
10. As informações sobre ofertas disponíveis	2,382	2,068	1,380	0,021
11. Meios de transporte públicos	2,503	2,187	1,636	0,025
12. O nível de segurança no bairro	1,992	1,926	0,022	0,000
13. Disponibilidade de recursos materiais	2,031	1,461	6,543*	0,093
14. Meio de transporte pessoal	2,466	1,568	14,215**	0,182
15. Disponibilidade de tempo dos responsáveis	2,114	2,502	4,960*	0,072
16. Recursos financeiros dos responsáveis	2,104	1,646	4,138*	0,061

• Médias estimadas com base na covariável (frequência semanal de participação) = 1,269.

* $p < 0,05$; ** $p < 0,01$. Fonte: elaboração dos autores

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As cartas institucionais nacionais e internacionais, em particular a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (UN, 2006), esclarecem, inequivocamente, que as crianças com deficiência têm o direito de participar de atividades motoras-esportivas com base na igualdade com os outros, mas não fornecem parâmetros e indicadores úteis para avaliar empiricamente se e em que medida este direito pode ser considerado aplicável efetivamente.

Cientes da complexidade da questão, neste estudo conceitualizamos a igualdade de oportunidades como aquela situação em que as crianças com deficiência não encontram mais barreiras ambientais que as impeçam de participar de atividades esportivas, em comparação com seus pares sem deficiência, e, preenchendo uma lacuna na literatura científica internacional, comparamos crianças com e sem deficiência. Sem dúvida, o estudo tem diversas limitações devido à escassez da amostra, às modalidades não probabilísticas da amostragem e a baixa representatividade dos diferentes tipos de deficiência e à escolha de envolver os pais, ao invés dos filhos, na avaliação dos fatores ambientais.

Feitas essas premissas, se nos limitarmos a analisar os dados relativos às crianças com deficiência, podemos afirmar que, coerentemente, com diversos estudos internacionais (BLOEMEN *et al.*, 2014; GINIS *et al.*, 2016; JAARSMA *et al.*, 2014; LI *et al.*, 2016; MCGARTY; MELVILLE, 2018; SAEBU; SORENSEN, 2010; SHIELDS; SYNNOT; BARR, 2012; XU; LI; WANG,

2020), as barreiras ambientais que podem criar obstáculos na participação em atividades esportivas são múltiplas e referem-se às diversas dimensões do ambiente identificadas na CIF.

No entanto, é interessante ressaltar que confrontando os grupos emerge um quadro bastante diferente do apresentado pela literatura consultada sobre o assunto. De fato, como pode ser visto na Tabela 5, a maior parte dos fatores identificados como possíveis barreiras ou facilitadores em estudos anteriores (atitudes de outras pessoas, condições climáticas, nível de segurança do bairro, etc.) perde seu significado se a comparação entre crianças com e sem deficiência for realizada. Isso leva à hipótese de que dentre a multiplicidade de fatores que podem criar obstáculos para crianças e adolescentes com deficiência, apenas alguns fatores podem realmente ser questionados para explicar as diferenças de participação com a população de referência geral.

Em particular, os dados que emergiram neste estudo levam-nos a focalizar a atenção para duas tipologias de fatores. A primeira tipologia diz respeito às dificuldades do núcleo familiar: os responsáveis percebem que possuem menos recursos para sustentar a participação da criança e, efetivamente, declaram ter uma renda inferior. Isso sugere que, para garantir maior equidade de participação, seria necessário implementar intervenções de apoio à família, reconhecendo e valorizando seu papel nos processos de socialização esportiva (HORN; HORN, 2007; WELK; BABKES; SCHABEN, 2009). A segunda tipologia de fatores refere-se à qualidade da oferta de atividades a que as crianças com deficiência têm acesso. Segundo a percepção dos pais, as atividades motoras-esportivas são muito difíceis do ponto de vista das habilidades cognitivas requeridas para a criança participar. Isso é absolutamente compreensível se considerarmos que quase a totalidade da amostra das crianças com deficiência analisada neste estudo possui déficit intelectual e, ao mesmo tempo, que participa das mesmas atividades motoras-esportivas das quais participam seus pares sem deficiência.

Em um plano puramente especulativo, isso nos leva a hipotetizar que o mundo das atividades motoras-esportivas, historicamente, impregnado de uma cultura do *ableism*¹¹ (BRITAIN; BISCAIA, GÉRARD, 2020), ainda seja incapaz, apesar das aberturas e boas intenções formalizadas nos documentos nacionais e internacionais, de acolher as pessoas com deficiência.

Utilizando como termo de comparação o contexto escolar, seria possível afirmar (com as devidas cautelas, considerando as diferenças entre os dois contextos) que o processo de inclusão nas atividades motoras-esportivas esteja parado naquela que foi definida, em outro momento, como fase da “inserção/integração”, em que o contexto se abre às pessoas com deficiência, que, no entanto, devem se adaptar a um ambiente e às atividades pensadas e pré-estabelecidas para pessoas sem deficiência (PAVONE, 2014).

Para garantir a plena inclusão não basta permitir o acesso aos locais de prática, é necessário que os princípios de funcionamento, as regras e as rotinas do contexto esportivo sejam reformuladas tendo presente todos os componentes, cada um com a própria especificidade. Para essa finalidade, é necessária a colaboração de todos os sujeitos interessados que fazem parte do sistema esportivo, mas, é claro, que a desenvolver um papel primordial sejam, sobretudo, os técnicos esportivos: de fato, são eles que podem e devem intervir nos universais lúdicos, isto é, nas regras, nos papéis, nos espaços e nos materiais

¹¹ Nota dos autores: *ableism* é o termo em língua inglesa correspondente ao termo capacitismo em língua portuguesa.

(PARLEBAS, 1997) para garantir que, nos contextos inclusivos, as atividades motoras-esportivas sejam acessíveis a todas as crianças, incluindo crianças com deficiência intelectual e, mais em geral, as crianças com deficiência.

Se o esporte, como afirmam as cartas institucionais, pode ajudar a enfrentar o desafio da inclusão para todos, deve passar por um maior investimento nos currículos de formação dos técnicos esportivos. Os resultados preliminares deste estudo demonstram, mais uma vez, que “a deficiência não é um mundo a parte que interessa somente aos profissionais dessa área” (DE ANNA, 2010, p. 127-128, tradução nossa) e que é necessário construir uma ponte entre os diversos conhecimentos pedagógicos e técnicos, partindo do pressuposto de “que existe um estruturação básica na qual devem penetrar, de maneira transversal, os princípios da inclusão” (DE ANNA, 2010, p. 127-128, tradução nossa).

Do lado técnico, modelos baseados na transformação de universais lúdicos, úteis para enriquecer a bagagem formativa dos educadores esportivos em uma perspectiva inclusiva, já estão amplamente disponíveis. Para exemplificar, é possível recorrer ao consolidado patrimônio amadurecido no domínio das Atividades Físicas Adaptadas, utilizando modelos específicos como o *Space, Task, Equipment, People*¹² – STEP, o *Teaching or Coaching Style, Rules and Regulations, Environment, Equipment*¹³ – TREE (KIUPPIS, 2016) ou o modelo pedagógico em cinco fases (1. observação e conhecimento; 2. confiança; 3. cooperação; 4. jogo; 5. reflexão) (MAGNANINI, 2015; 2018) ou, ainda, recorrer a disciplinas esportivas inclusivas como o *Baskin* (BODINI, CAPELLINI, MAGNANINI, 2010) e *Football integrato* (CSEN, 2016).

REFERÊNCIAS

BARATELLA, P.; LITTAMÈ, E. **I diritti della persona con disabilità**. Dalla convenzione internazionale ONU alle buone pratiche. Trento: Erickson, 2009.

BICKENBACH, J. E. **L'uso dell'ICF per il monitoraggio della Convenzione delle Nazioni Unite**: alcuni suggerimenti preliminari. In: BORGNOLO, G. et al. (orgs.). **ICF e Convenzione ONU sui diritti delle persone con disabilità**. Nuove prospettive per l'inclusione. Trento: Erickson, 2009, p. 25-43.

BIDDLE, S. J. H. et al. Correlates of physical activity in youth: a review of quantitative systematic reviews. **International Review of Sport and Exercise Psychology**, v. 4, n. 1, p. 25-49, 2011.

BLOEMEN, M. A. T. et al. Factors associated with physical activity in children and adolescents with a physical disability: a systematic review. **Development Medicine and Child Neurology**, v. 57, n. 2, p. 137-148, 2014.

BODINI, A.; CAPELLINI, F.; MAGNANINI, A. **Baskin... uno sport per tutti**. Fondamenti teorici, metodologici e progettuali. Milano: Franco Angeli, 2010.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa

¹² Nota dos autores: em livre tradução para a língua portuguesa, as palavras que formam o acrônimo STEP seriam “Espaço, Tarefa, Equipamentos, Pessoas”.

¹³ Nota dos autores: em livre tradução para a língua portuguesa, as palavras que formam o acrônimo TREE seriam “Estilo de Ensino ou *Coaching*, Regras e Regulamentos, Ambiente, Equipamento”.

com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 10 fev. 2021.

BRASIL. **Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009**. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2009/Decreto/D6949.htm. Acesso: 22 fev. 2021.

BRITTAI, I.; BISCAIA, R.; GÉRARD, S. Ableism as a regulator of social practice and disabled peoples' self-determination to participate in sport and physical activity. **Leisure Studies**, v. 39, n. 2, p. 209-224, 2020.

CIO. **Comité International Olympique. Charte Olympique**. Lausanne: CIO, 1999.

CIONI, L. **Attività motorie-sportive e disabilità: uno studio esplorativo sulle pari opportunità di partecipazione in età evolutiva**. Roma, 2021. Tesi (Dottorato di Ricerca in Scienze del Movimento Umano e dello Sport) – Dipartimento delle Scienze Motorie Umane e della Salute – Sezione Scienze Umane e Sociale, Università degli Studi di Roma “Foro Italico”.

CE. Comunidade Europeia. **Carta Europeia dello Sport per Tutti**. Bruxelles, 20-21 marzo 1975.

COSTER, W. *et al.* Development of the participation and environment measure for children and youth: conceptual basis. **Disability and Rehabilitation**, v. 34, n. 3, p. 238-246, 2012.

COSTER, W. *et al.* Psychometric evaluation of the Participation and Environment Measure for Children and Youth (PEM-CY). **Developmental Medicine & Child Neurology**. n. 53, p. 1030-1037, 2011.

COSTER, W.; LAW, M.; BEDELL, G. **Participation and Environment Measure for Children and Youth (PEM-CY)**. Boston: Trustees of Boston University, 2010.

DE ANNA, L. **Formazione degli insegnanti e disabilità nelle scienze motorie e sportive**. In: MILANI, L. *A corpo libero. Sport, animazione e gioco*. Milano: Mondadori, 2010, p. 125-148.

CSEN. Centro Sportivo Educativo Nazionale. **Football Integrato**. Regolamento del gioco, 2016. Disponível em: https://www.sfofliami.it/sfofliabili/140/932/libro_ITALIANO_regolamento.pdf. Acesso em: 20 nov. 2021.

FARGAS-MALET, M. *et al.* Research with children: methodological issues and innovative techniques. **Journal of Early Childhood Research**, v. 8, n. 2, p. 175-192, 2010.

GALVÃO, É. R. V. P. *et al.* Medida da Participação e do Ambiente – Crianças e Jovens (PEM-CY): adaptação transcultural para o uso no Brasil. **Revista de Terapia Ocupacional da Universidade de São Paulo**, v. 29, n. 3, p. 237-245, 2018.

GINIS, K. A. M. *et al.* A systematic review of review of articles addressing factors related to physical activity participation among children and adults with physical disabilities. **Health Psychology Review**, v. 5, p. 1-31, 2016.

GREGUOL, M. **Atividades físicas e esportivas e pessoas com deficiência**. Background paper. Brasília: PNUD, 2017.

GRIFFO, G.; MASCIA, M. **Dal cantiere universale dei diritti umani un nuovo modello di**

disabilità. In: NOTA, L.; MASCIA, M.; PIEVANI, T. (orgs.). *Diritti umani e inclusione*. Bologna: Il Mulino, 2019, p. 45-63.

GRIFFO, G. E. A. **La Convenzione delle Nazioni Unite sui diritti delle persone con disabilità e l'ICF.** In: BORGNOLO, G. *et al.* (orgs.). *ICF e Convenzione ONU sui diritti delle persone con disabilità. Nuove prospettive per l'inclusione*. Trento: Erickson, 2009, p. 13-24.

HORN, T. S.; HORN, J. L. Family influences on Children's Sport and Physical Activity Participation, Behavior, and Psychosocial Responses. In: TENENBAUM, G.; EKLUND, R. C. (eds.). **Handbook of Sport Psychology**. New Jersey (USA): Wiley, 2007, p. 685-711.

JAARSMA, E. A. *et al.* Barriers to and facilitators of sports participation for people with physical disabilities: a systematic review. **Scandinavian Journal of Medicine and Sciences in Sports**, v. 24, n. 6, p. 871-881, 2014.

KIUPPIS, F. Inclusion in sport: disability and participation. *Sport in Society. Cultures, Commerce, Media, Politics*, v. 21, p. 4-21, 2016.

KLINE, P. **A handbook of test construction: introduction to psychometric design**. London; New York: Routledge, 1986.

LI, R. *et al.* Correlates of Physical Activity in Children and Adolescents with Physical Disabilities: A Systematic Review. **Preventive Medicine**, v. 89, p. 184-193, 2016.

MAGNANINI, A.; ESPINOSA TRULL, P. Sport for all: Italian Model. **International Journal of Science Culture and Sport**, v. 3, n. 2, p. 113-126, 2015.

MAGNANINI, A. **Pedagogia speciale e sport**. Modelli, attività e contesti inclusivi tra scuola e extrascuola. Venezia: Incontropiede, 2018.

MCGARTY, A. M.; MELVILLE, C. A. Parental perceptions of facilitators and barriers to physical activity for children with intellectual disabilities: A mixed methods systematic review. **Research in Development Disabilities**, v. 73, p. 40-57, 2018.

OMS. Organização Mundial da Saúde. **CIF-CJ: Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde - Versão para Crianças e Jovens**. Organização Mundial da Saúde. São Paulo: Edusp, 2011.

OMS. Organização Mundial da Saúde. **CIF: Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde**. Trad. Cassia Maria Buchalla. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2003.

PARLEBAS, P. **Giochi e sport**. Torino: Il Capitello, 1997.

PAVONE, M. **L'inclusione educativa. Indicazioni pedagogiche per la disabilità**. Milano: Mondadori, 2014.

SAEBU, M.; SORENSEN, M. Factors associated with physical activity among young adults with a disability. **Scandinavian Journal of Medicine and Sciences in Sports**, v. 21, n.5, p. 730-738, 2010.

SHERRILL, C. **Young people with disability in physical education/physical activity/sport in and out of schools: technical report for the World Health Organization**. Berlin: ICSSPE/CIEPSS,

2004, p. 1-23. Disponível em: <https://www.icsspe.org/sites/default/files/YOUNGPEOPLE.pdf>. Acesso em: 27 ago. 2019.

SHIELDS, N.; SYNNOT, A. J.; BARR, M. Perceived barriers and facilitators to physical activity for children with disability: a systematic review. **British Journal of Sports Medicine**, v. 46, p. 989-997, 2012.

SOMERSET, S.; HOARE, D. J. Barriers to voluntary participation in sport for children: a systematic review. **BMC Pediatrics**, v. 18, n. 47, p. 1-19, 2018.

SPAVIER ALVES, A.; CIONI, L.; ESTRELADO SOUSA, S. **Esporte, deficiência e fatores ambientais**: um estudo exploratório na ótica da CIF sobre igualdade de oportunidade em idade evolutiva. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE ATIVIDADE MOTORA ADAPTADA, 11., 2019, Maceió. Anais eletrônicos... Maceió: Doity, 2019. Disponível em: <https://www.doity.com.br/anais/cbama2019/trabalho/116392>. Acesso em: 2 dez. 2021.

SPORT ENGLAND. **Review of evidence on the outcomes of sport and physical activity**: a rapid evidence review. London, maio 2017. Disponível em: <https://www.sportengland.org/media/11719/sport-outcomes-evidence-review-report.pdf>. Acesso em: 30 ago. 2019.

TAYLOR, P. *et al.* **A review of the social impacts of culture and sport**. London: Department for Culture, Media and Sport, 2015.

UN. **Standard Rules on the Equalization of Opportunities for Persons with Disabilities**. New York: United Nations, 1994.

UN. **Convention on the rights of persons with disabilities**. New York: United Nations, 2006.

UNESCO. **Carta Internacional da Educação Física, da Atividade Física e do Esporte**. Paris: UNESCO, 2015. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000235409_por. Acesso em: 10 dez. 2021.

WELK, G. J.; BABKES, M. L.; SCHABEN, J. A. **Parental influences on youth sport participation**. In: COELHO E SILVA, M. J. *et al.* Youth Sports. Participation, Trainability and Readiness. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra, 2009, p. 75-102.

WHO. **Health and Development Through Physical Activity and Sport**. Geneva: World Health Organization, 2003.

WHO. **How to use the ICF**. A Practical Manual for using the International Classification of Functioning, Disability and Health (ICF). Geneva: World Health Organization, 2013.

WILLIS, G. B. **Analysis of the cognitive interview in questionnaire design**. New York: Oxford University Press, 2015.

XU, W.; LI, C.; WANG, L. Physical Activity of Children and Adolescents with Hearing Impairments: A Systematic Review. **Environmental Research and Public Health**, v. 17, p. 1-16, 2020.

A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS COMO ESPAÇO DE MATURAÇÃO COGNITIVA DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL

Alzira de Castro Gomes¹⁴, Dulcinéa Augusta de Jesus¹⁵,
Núbia Célia Carneiro¹⁶

INTRODUÇÃO

Vivemos imersos em um contexto de muitas mudanças educacionais. As políticas públicas inclusivas direcionam o olhar mais atento para a inclusão de pessoas com deficiência em classes e escolas comuns, tendo em vista a possibilidade de assegurar as prerrogativas do princípio de igualdade e da Constituição Federal no que tange à educação como direito de todas as pessoas. Nessa perspectiva, a Educação de Jovens e Adultos – EJA é uma modalidade educativa que se apresenta nos últimos anos como uma função reparadora, condição necessária ao combate à exclusão e desigualdades sociais, visto que as discussões no contexto das mudanças educacionais ampliam as possibilidades de acesso ao direito à educação para aqueles que não o tiveram na idade apropriada, além da aprendizagem ao longo da vida.

A inclusão do estudante com deficiência intelectual na EJA constitui-se um tema de grande relevância e de muitos desafios. Atualmente, as taxas de matrículas vêm aumentando, entretanto, as condições de acesso ao sistema de ensino ainda não favorecem a sua permanência devido às condições e metodologias inadequadas, que não contemplam a diversidade do público-alvo. O descrédito quanto a sua capacidade de aprender, o não reconhecimento enquanto sujeitos de direitos e saberes, capazes de se desenvolverem, também contribui com barreiras que precisam ser superadas. Assim, faz-se necessário este estudo no sentido de colaborar para melhor compreensão acerca da importância desse espaço e suas contribuições no desenvolvimento de aprendizagem e maturação desses sujeitos.

Sabe-se que a trajetória da pessoa com deficiência no âmbito escolar é marcada historicamente pela segregação e exclusão. Apesar dos movimentos e conquistas impressos em

¹⁴ Alzira de Castro Gomes é licenciada em Pedagogia pela Faculdade de Educação da Bahia – FEBA, psicomotricista titulada pela Associação Brasileira de Psicomotricidade e especialista em Psicopedagogia e Educação Especial pela Faculdade de Educação Montenegro. É palestrante e docente nas áreas de Educação Especial, Psicomotricidade e Psicopedagogia e coordenadora do Curso de Especialização em Psicomotricidade e Psicopedagogia da UniTreina Educacional/INESP. E-mail: alziracastrog@gmail.com.

¹⁵ Dulcinéa Augusta de Jesus é licenciada em Pedagogia pela Universidade Federal da Bahia – UFBA, especialista em Educação Especial – Deficiência Intelectual e Múltipla pela Universidade do Estado da Bahia – UNEB. É coordenadora pedagógica do Centro de Educação Especial da Bahia – CEEBA. E-mail: augustadulcinea@gmail.com.

¹⁶ Núbia Célia Carneiro é licenciada em Letras Vernáculas com Língua Estrangeira/Inglês pela Universidade Estadual de Feira de Santana – UEFS, especialista em Administração Pública com Aprofundamento em Recursos Humanos pela UEFS; em Psicopedagogia Institucional e Clínica pela Faculdade de Educação Montenegro; e em Educação Especial: Transtorno Global de Desenvolvimento pela Universidade do Estado da Bahia – UNEB. É docente da rede pública do Estado da Bahia. E-mail: nubiac.carneiro@gmail.com.

documentos que legitimam e possibilitam o entendimento de maior aceitação e participação social dessas pessoas, na prática, é necessário buscar formas de combater as concepções de institucionalização disseminadas ao longo da história e conferir as mesmas condições de oportunidades de formação para a efetiva inclusão.

A proposta da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva – PNEEPEI (BRASIL, 2008) orienta a organização pedagógica e apresenta referenciais norteadores dos sistemas educacionais inclusivos que possam estar aptos a atender às demandas específicas desses estudantes, independentemente de sua condição social e cognitiva. Para uma efetiva inclusão desses estudantes a PNEEPEI (BRASIL, 2008), também aponta a necessidade do suporte do Atendimento Educacional Especializado – AEE, serviço garantido através do Decreto nº 5.692/08 que posteriormente foi revogado pelo Decreto nº 7.611/11, a fim de subsidiar a aprendizagem de forma complementar no contraturno à sua escolarização.

Realizar um trabalho articulado com o AEE significa repensar um novo projeto educacional que possa contemplar a pessoa com deficiência intelectual na educação de jovens e adultos, baseado na identificação e acessibilidade desses sujeitos em unidades escolares com uma estrutura adequada, além de educadores especializados que possam atender às especificidades pertinentes a esse público. Nessa perspectiva propomos reflexões destacando a necessidade de repensar a organização da EJA a partir de uma discussão teórica, tendo por base autores como Vygotsky (1984, 1987, 2014), Correia (2013), Wallon (1992), Ferreira (2009), Fonseca (2008), entre outros, além das diretrizes educacionais brasileiras, e analisar se a atual estrutura da oferta da EJA favorece o acesso e permanência do estudante com DI, destacando a importância da afetividade como recurso de promoção e fortalecimento da relação, bem como os modos de convivência na perspectiva de contribuir para adoção de novas posturas práticas frente à inclusão escolar, além do reconhecimento dos sujeitos de direitos e capazes de se desenvolverem.

Assim, no decorrer deste estudo, será abordado inicialmente, o contexto da inclusão do estudante com deficiência intelectual na EJA, focalizando como espaço de saberes no sentido de compreender de que forma esse ambiente está sendo organizado para favorecer o processo de aprendizagem e maturação desse estudante. Será apresentada uma breve discussão sobre a maturação cognitiva e aprendizagem em seus pressupostos teóricos básicos, contextualizando frente à pessoa com deficiência intelectual no sentido de compreender como se constitui esse processo. E, para finalizar, serão apresentadas as considerações relevantes sobre este estudo.

A metodologia utilizada tomou como base os pressupostos teóricos das diretrizes educacionais, partindo de um levantamento bibliográfico, assim como reflexões realizadas nas discussões dos textos utilizados na área.

A EJA COMO ESPAÇO DE INCLUSÃO E SABERES PARA A PESSOA COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL

As reflexões propostas sobre as contribuições da EJA no processo de aprendizagem do estudante com deficiência intelectual estão diretamente relacionadas à compreensão de como esse espaço está estruturado, e o que está sendo pensado para que as prerrogativas da política

educacional sejam contempladas, de fato, para este público.

Precisamos entender que esse espaço já traz em sua constituição um panorama diferenciado que “tem como propósito atender a um público ao qual foi negado o direito à educação durante a infância e/ou adolescência” (FANTACINI; CAMPOS, 2017, p. 319).

Nesse sentido a EJA, vista como um espaço de oportunidade de acesso à educação nos sistemas regulares também para as pessoas com deficiência intelectual, registra aumento significativo nas taxas de matrículas, apesar de ainda apresentar um grande desafio quanto a sua permanência e continuidade de formação.

Nessa perspectiva, de acordo com o parecer CNE/CEB 11/2000 (MEC, 2000), as funções da EJA podem ser Reparadora, no que diz respeito à restauração de direitos negados, Equalizadora, no sentido da equidade, e Qualificadora que vem significar esse espaço com a produção de recursos adequados que atenda ao público-alvo.

Dessa forma, é necessário que acolha as diferenças, como um lugar inclusivo visando ampliar as possibilidades de evolução ao longo da vida, reconhecendo todos enquanto atores de direitos à educação, focalizando suas demandas e respeitando seu tempo de aprendizagem. Com isso podem se beneficiar a partir da convivência, interagindo com outras pessoas da mesma faixa etária, resultando no desenvolvimento de suas potencialidades e do processo de maturação e aprendizagem. Correia (2013) afirma em sua pesquisa realizada na tribo Pankararé, “[...] que conviver e compartilhar experiências influencia nas relações humanas, na construção do sujeito e sua identidade cultural e política” (CORREIA, 2013, p. 64-67).

No entanto, no contexto de mudanças educacionais, dos movimentos a favor da inclusão, impõe desafios quanto à estruturação das escolas para que de fato atenda a todos (as). Nesse sentido, Ferreira (2009), afirma que jovens e adultos com deficiência constituem hoje ampla parcela da população de analfabetos no mundo, porque não tiveram oportunidades de acesso à educação na idade apropriada (FERREIRA, 2009, p. 75).

Essa invisibilidade impacta na forma como a pessoa com deficiência é vista nos espaços comuns. Da maneira como a escola é estruturada não possibilita as trocas e interações indispensáveis ao processo de aprendizagem. Sendo assim, vale ressaltar que mais do que acolher é necessário oferecer condições efetivas de aprendizagens e desenvolvimento de suas potencialidades.

A inclusão escolar deve fazer parte do projeto político-pedagógico no ensino da EJA, no sentido de atender aos requisitos do ensino aprendizagem pelo viés da cognição com foco no sujeito, pois a escola possui prerrogativa por se tratar de um ambiente social e suas ações devem ser norteadas pela afetividade.

As narrativas da falta de preparo são recorrentes. A cultura do “fracasso” reproduzida historicamente, desloca para o sujeito a responsabilidade por sua aprendizagem. Isso nos leva à reflexão de como a EJA deve ser diferenciada, compreendendo como ocorre sua aprendizagem e seu desenvolvimento no sentido de potencializar seus saberes. Assim, segundo Bins (2013), é preciso reconhecer quem é o estudante jovem e/ou adulto com deficiência intelectual, seus déficits orgânicos e sociais, pois somente assim será possível pensar estratégias e possibilidades de aprendizagens e formação integral.

Diante do cenário educacional atual, as práticas pedagógicas e de gestão para atender às especificidades dos estudantes com deficiência, devem ser repensadas e a garantia de AEE seria uma forma de fortalecer esse direito e assegurar a continuidade de sua formação, pois

entende-se que um trabalho mais articulado entre a escola comum e a sala de recursos multifuncional, irá possibilitar identificar barreiras cognitivas e metodológicas, contribuindo na condução no sentido de eliminá-las, apoiando na construção de recursos apropriados para melhor compreensão do processo de aprendizagem dessas pessoas.

Aprendizagem e Maturação

Se faz necessário iniciar esta reflexão levando em consideração a estrutura cognitiva do sujeito, seus processos de aprendizagens, assim como a maturação desses processos. É preciso entender a estrutura complexa do cérebro nas suas projeções cognitivas de planejamento, pensamento, raciocínio, compreensão de expressão de linguagem, ativação da memória, elaboração das experiências emocionais e motivacionais importantes para que haja a maturação necessária que possibilite ou que viabilize de uma forma mais ampla a aprendizagem, aquisição do conhecimento. As estruturas neurais, os impulsos elétricos que são construídos e os vínculos ocorridos nessas estruturas são imprescindíveis para que possam produzir o conhecimento através da recepção das informações, decodificando-as e assimilando-as. Para uma melhor explanação sobre esse percurso, podemos mapear o cérebro e suas funções.

Se pensarmos em motricidade, função sob a responsabilidade do lobo frontal, veremos que aí se organiza o planejamento imbuído na ordenação e planificação dos atos, a organização psicomotora e suas estruturas espaço-temporais, além da organização fonoarticulatória, afetiva, motivação, controle emocional e o raciocínio.

As sensações táteis, imagem e esquema corporais, além da grafomotricidade, importantes para aquisição da escrita e do processamento espacial compõem-se no lobo parietal, trazendo condições importantes e contribuições ao lobo temporal na aquisição da leitura.

A decodificação visual é percebida e interpretada pelo lobo occipital, possibilitando a percepção e elaboração de funções significativas de compreensão e distinção de figuras de fundo, posicionamento e sequenciação de imagens, que corroboram e amparam outras construções na aprendizagem.

É essencial que pensemos nesse mapeamento para que possamos entender como esse cérebro matura e o quanto é relevante essas elaborações para a aquisição do conhecimento não apenas acadêmico, mas também social e afetivo na vida do sujeito.

São essas funções cognitivas que permitem ao sujeito significar as informações que recebem, memorizá-las, processá-las, devolvê-las elaboradas e compreendidas, evidentemente condizente aos estágios de desenvolvimento que se encontra.

Segundo La Taille (1992), Piaget considerava que a inteligência predomina no desenvolvimento de aprendizagem do sujeito. Quando o autor trata da equilíbrio das estruturas cognitivas, este ressalta que “o conhecimento não procede nem da experiência única dos objetos nem de uma programação inata pré-formada no sujeito, mas de construções sucessivas com elaborações essencialmente social, impossível, portanto, de ser pensado fora do contexto da sociedade em que nasce e vive”. Entretanto, a partir de conhecimentos sobre os estudos de Piaget, ao longo da nossa trajetória formativa, ele diz que o homem já nasce com sua inteligência que acompanha apenas as fases do seu desenvolvimento, respeitando sua individualidade em cada etapa, assim o sujeito se relaciona socialmente conforme seu momento

na escala de desenvolvimento, na sua fase de vida.

Isso traz um paralelo ao pensamento de Vygotsky (1987) que pensa na interação social como imprescindível ao desenvolvimento humano, tanto na aprendizagem quanto na maturação psíquica, e empreende o meio social como primordial no desenvolvimento do sujeito como impulsionador do intelecto nato, contemplado em suas funções intrapsíquicas. O autor teoriza que o sujeito nasce com trinta por cento inserido na autoaprendizagem, já que está embutido nas funções psíquicas do sujeito ao nascer e setenta por cento nas suas elaborações construídas nas relações sociais com o outro e com o meio.

É nesse ser social afetivo e aprendente que trazemos também a teoria de Wallon (1975), que apesar de pouco divulgado, ocupa um lugar tão importante quanto os já citados. Em seus estudos, entre eles o de maior conhecimento que gerou sua obra “Do ato ao pensamento”, o autor remete a necessidade que a criança tem em experimentar antes mesmo de justificar seu ato. Um grande exemplo disso se dá quando a criança inicia um desenho e ao ser questionada acerca do que está desenhando ela justifica com uma reflexão: “como posso saber se ainda não acabei”? Nesse momento fica muito claro que a afetividade toma frente à sua concretização do pensamento, onde sua tonicidade motriz dá lugar a racionalização da aprendizagem. Para Wallon (1975), essa função tônica tende a deixar de executar o primeiro plano da aprendizagem quando o ato mental se apropria do percurso de aquisições, assumindo o lugar inicial, dando às praxias um lugar de excelência.

Infelizmente, temos percebido muito essas intervenções nas escolas brasileiras cada vez mais precocemente, onde as crianças são submetidas a um rigor tônico e cognitivo, deixando a espontaneidade em segundo plano, inclusive sendo submetidas cada vez mais cedo a processos avaliativos “engessados”.

Nesse sentido, pensamos então como se dá essa concepção de aprendizagem com outros sujeitos, entre eles, a pessoa com deficiência intelectual: objeto de nosso estudo nesse momento.

Durante muitos anos as pessoas com deficiência tiveram sua capacidade de aprendizagem subestimada, levando a crer que possuíam uma inabilidade em assimilar o conhecimento, mensurado pelos padrões estabelecidos nos espaços sociais e educacionais. Então, perde-se de vista as condições evolutivas biopsicossociais do sujeito com deficiência no momento que não reconhece a sua transformação corporal/psíquica e o mantém num lugar infantilizado, sem qualquer investimento em seu desenvolvimento pessoal e educacional. Nega a ele compreender seus desejos seja da maturação pessoal, seja da sua sexualidade, deixando-os vulneráveis e despreparados para sua preservação e perspectiva de futuro, como se a ele não fosse possível estabelecer suas escolhas, seus vínculos afetivos, laborais e econômicos.

Precisamos, inicialmente, entender o processo de aprendizagem não apenas como a absorção de conteúdo ou conceitos, mas sim como um mecanismo dinâmico, que amadurece com a interação. Isso ocorre na escola, por exemplo, quando os sujeitos adentram com imaturidade acadêmica e constrói o conhecimento alicerçado pela ciência e pelas vivências coletivas.

Fonseca (2008) descreve o que ele intitula como “debilidade motora e mental” o sujeito que caracteriza vários sinais motores disfuncionais, apresentando sincinesias, ou incoordenação dos movimentos voluntários, ou outras formas de inaptações psicomotoras. Pois bem, se faz necessário contextualizar as apraxias desse sujeito para identificar suas

demandas vinculadas ao córtex cerebral responsável e assim pensar e/ou repensar nas possibilidades de intervenção.

Para Vygotsky (1984) todo sujeito possui a capacidade de aprender desde que propicie formas e métodos que viabilizem. O estudante com deficiência cognitiva precisa de recursos que facilitem sua compreensão/aprendizagem como uma interação pedagógica que não se atente apenas à zona do desenvolvimento real. Na elaboração coletiva, ou como cita o autor, quando a escola investe na Zona do Desenvolvimento Proximal – ZDP, favorece não só a aprendizagem do estudante público-alvo da educação inclusiva, mas também, de todos os discentes.

Contudo, a concepção que a escola deveria ter em sua organização e estrutura preservadas e que cabia ao estudante adequar-se ao seu modelo, fortaleceu a exclusão uma vez que, não se levava em consideração as adequações curriculares e metodológicas necessárias a fim de atender a diversidade, as demandas específicas próprias dos estudantes com deficiência.

Como se pode entender a escola como espaço de educação se não atende a todos os estudantes? É uma incoerência. Inconcebível em entender a escola como um espaço dialógico de construção de sujeitos e sociedade.

Apesar de hoje, no Brasil, termos uma educação com vastos documentos oficiais que objetivam impulsionar a inclusão, a escola ainda não executa seu papel como deveria, e nesse sentido, produz ambiente desestruturado para atender a todos os discentes com suas especificidades.

Não podemos deixar de citar aqui a escola Freiriana, que preza a diversidade dentro da sala de aula, e onde cabe o nosso olhar; os estudantes que por serem segregados ao longo da vida tiveram seus direitos em adentrar no mundo acadêmico negligenciado pela sua condição.

Como já citamos, esse público foi subestimado em sua condição cognitiva, e sabemos hoje, que realmente nas condições reducionista e arcaica da escola eles não adquirem o conhecimento, entretanto, em condições equitativas seria possível seu avanço acadêmico.

Nos traz aqui a lembrança de experiências que vivemos frente à educação desse público, onde ao longo da vida lhes foi negado o acesso à escola e o desejo destes em aprender. Ao acessar programas educacionais de jovens e adultos, não só demonstraram grandes possibilidades de ascensão educacional, como também acessibilidade laboral. Entretanto, nem mesmo esses programas estavam adequados a desconstruir estigmas ultrapassados, e embora esteja caminhando rumo a uma educação para todas as pessoas, muitos caminhos ainda precisarão percorrer.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao conceber a inclusão do estudante com deficiência intelectual na EJA, entendemos que esta é uma parcela da sociedade brasileira que ao reconhecer seus direitos civis e sociais tem buscado se inserir em espaços educacionais, visando oportunidades emancipatórias, exigindo assim dos poderes públicos ações equitativas que possam atender às suas demandas, ampliando e melhorando as unidades escolares, e por conseguinte, os processos de ensino e de aprendizagem. Entretanto, o público da EJA é muito heterogêneo por se tratar de jovens e adultos, formado pela diversidade, o que amplia o seu espaço de inclusão para agregar a pessoa

com deficiência intelectual, no sentido de que ela possa interagir nesse ambiente beneficiando-se por meio da convivência, favorecendo o seu processo de aprendizagem e de maturação desses sujeitos.

Assim, o ensino destinado à pessoa com deficiência intelectual deve sobretudo, atender às especificidades que fazem parte do desenvolvimento cognitivo, investindo em uma convivência compreensiva, fundamentada pelas teorias importantes como a de Vygotsky por exemplo, que traz a ZDP como fortalecedor das aquisições do conhecimento. Vale ressaltar, a relevância do Atendimento Educacional Especializado – AEE, que deve ser realizado no contraturno, a fim de subsidiar sua escolarização. Esse é um serviço que surge com a meta de assegurar a esse público compreender-se como ser social importante para o entendimento das análises dos processos que constituem as ações educativas da cognição e da aprendizagem visando a valorização de suas potencialidades.

Enfim, diante dessas reflexões, percebemos a necessidade de criar condições relevantes para o acesso e a permanência dos estudantes com DI na educação de jovens e adultos, sendo esta modalidade de ensino geradora de oportunidades para esses sujeitos, minimizando suas desigualdades sociais na perspectiva da melhoria na sua qualidade de vida.

REFERÊNCIAS

- BINS, K. L. G. **Adultos com Deficiência Intelectual incluídos na Educação de Jovens e Adultos: apontamentos necessários sobre a adultez, inclusão e aprendizagem**. 2013. 118f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2013. Disponível em: <https://tede2.pucrs.br/tede2/handle/tede/3770>. Acesso em: 2 jan. 2021.
- BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/politica.pdf>. Acesso em: 5 dez. 2021.
- CORREIA, P. C. H. **Modos de CoMviver do índio com deficiência: um estudo de caso na etnia indígena Pankararé**. 2013. 148f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2013.
- GIUSTA, A. S. Concepções de aprendizagem e práticas pedagógicas. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, n. 1, p. 25-31. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0102-46982013000100003>. Acesso em: 3 jan. 2021.
- FANTACINI, R. A. F; CAMPOS, J. A. P. P. Conclusão da escolaridade de alunos com deficiência intelectual matriculados na educação de jovens e adultos. **Rev. educ. PUC-Camp.**, Campinas, v. 22, n. 2, p. 317-330, mai./ago., 2017. Disponível em: <https://periodicos.puc-campinas.edu.br/reveducacao/article/view/3610>. Acesso em: 4 jan. 2021.
- FERREIRA, W. B. EJA e Deficiência: estudo sobre a oferta a modalidade EJA para estudantes com deficiência, 2009. Disponível em: <https://docplayer.com.br/7242178-Eja-deficiencia-estudo-da-oferta-da-modalidade-eja-para-estudantes-com-deficiencia.html>. Acesso em: 2 out. 2020.

FONSECA, V. **Desenvolvimento Psicomotor e Aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed, 2008.

LA TAILLE, Y. **Piaget, Vygotsky, Wallon**: teorias psicogenéticas em discussão trad. Marta Kohl de Oliveira; Heloysa Dantas. São Paulo: Summus, 1992.

SANTOS, Ê. R. N. O acesso das pessoas com deficiência à Educação de Jovens e Adultos (EJA): o respeito às diferenças e o direito à igualdade. **Revista do CEPEJ**, v. 20, p. 133-167, jul/dez 2017. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/CEPEJ/article/view/27159>. Acesso em: 4 jan. 2021.

SILVA, C. A.. A Teia dos Arranjos Sociais na Educação de Jovens e Adultos. **Revista Exitus**, Santarém, v. 7, n. 3, p. 197-222, setembro/dezembro, 2017. Disponível em: http://www.ufopa.edu.br/portaldeperiodicos/index.php/revista_exitus/article/view/354 , Acesso em: 7 jan. 2020.

WALLON, H.. **Psicologia e educação da infância**. Lisboa: Editorial Estampa, 1975.

VIGOTSKY, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 13.ed. São Paulo: Ícone Editora, 2014.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

VYGOSTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

PREVALÊNCIA DE INCAPACIDADE FUNCIONAL E SEUS IMPACTOS NA QUALIDADE DE VIDA: UM ESTUDO EM FEIRANTES COM LOMBALGIA NA CIDADE DE SALVADOR-BAHIA

Berineide dos Anjos Meneses¹⁷, Rosângela Baultar Costa¹⁸,
Maria Penha Oliveira Belém¹⁹, Leila Valverde Ramos²⁰

INTRODUÇÃO

A lombalgia associada às atividades laborais é caracterizada por apresentar etiologia multifatorial, elevada prevalência e incidência. Caracteriza-se por quadro álgico de variada duração e intensidade pode levar à incapacidade laborativa, invalidez (HELFENSTEIN JUNIOR *et al.*, 2010) e repercussões na qualidade de vida (HAEFFNER *et al.*, 2015). Dados epidemiológicos apontam que cerca de 80% da população mundial, em algum momento da vida, já experimentou queixas de lombalgia. Devido a sua grande frequência, as dores lombares devem ser estudadas como desordens epidêmicas e sociais que, eventualmente, podem resultar em prejuízos econômicos para a sociedade. As queixas de lombalgia são comuns nos serviços de saúde, sendo essa a principal causa de afastamento do trabalho e de requerimento de benefícios à Previdência Social em razão da deficiência por ela causada (SCHMIDT; KOHLMANN, 2005).

Geralmente, o principal sintoma é a dor e/ou desconforto na região lombar, que pode desaparecer espontaneamente dentro de duas a quatro semanas. Caso a dor persista, pode acarretar sofrimento aos trabalhadores e

¹⁷ Berineide dos Anjos Meneses é estudante do Curso de Fisioterapia da UNICEUSA-UNIP.

¹⁸ Rosângela Baultar Costa é especialista em Docência do Ensino Superior pelo Centro de Pós-Graduação e Pesquisa Visconde de Cairu – CEPPEV; em Educação na Saúde para Preceptores do SUS pelo Programa de Apoio ao Desenvolvimento Institucional do Sistema Único de Saúde – PROADI; em Metodologia de Ensino para Educação Profissional pela Universidade do Estado da Bahia – UNEB, em Ciências pela Universidade Estadual de Feira de Santana – UEFS, licenciada em Ciências com habilitação em Biologia pela UNEB, bacharela em Enfermagem pela Faculdade São Tomaz de Aquino. Atualmente é professora e coordenadora do curso técnico em Enfermagem no Centro Estadual de Educação Profissional em Saúde e Tecnologia da Informação Carlos Corrêa de Menezes Santana da Secretaria da Educação do Estado da Bahia – SEC/BA, e coordenadora da Linha de Pesquisa “Educação, Saúde e Formação Profissional para atuação na Política Nacional de Atenção Básica” do Grupo de Estudos, Pesquisa e Experimentações Educacionais – GEPEE/IAT/SEC-BA.

¹⁹ Maria Penha Oliveira Belém é doutora em Medicina e Saúde; mestra em Ciências Morfológicas; Especialista em Linguagem, docente Associada II do Departamento de Biomorfologia, do Instituto de Ciências, da Saúde da Universidade Federal da Bahia – ICS/UFBA.

²⁰ Leila Valverde Ramos é doutoranda em Processos Interativos dos Órgãos e Sistemas pela Universidade Federal da Bahia – UFBA; mestra em Pedagogia do Movimento Humano pela Universidade de São Paulo – USP. É professora adjunta do Centro Universitário de Salvador – UNICEUSA-UNIP (Universidade Paulista) e coordenadora da Linha de Pesquisa “Educação, Saúde e Formação Profissional para atuação na Política Nacional de Atenção Básica” do GEPEE/IAT/SEC-BA. É orientadora do trabalho.

absenteísmo. Na grande maioria dos casos, os pacientes apresentam lombalgia em virtude de uma desordem mecânica que não pode ser identificada (PEREIRA, 2015). Relativamente às estruturas morfológicas envolvidas, as afecções na coluna lombar causam lesões neuromusculares que surgem a partir de atividades relacionadas ao levantamento impróprio de carga, má postura, movimentos repetitivos, falta de exercícios físicos regulares, fraturas, rompimento do disco ou processos degenerativos (HELFENSTEIN *et al.*, 2010).

No que diz respeito aos feirantes, trabalhadores informais, objeto desta investigação, a lombalgia é um dos mais frequentes distúrbios ocupacionais identificados e comumente causam complicações físicas e psicológicas. Por ser de etiologia multifatorial, a busca por uma causa única ou mesmo uma causa principal para a lombalgia, torna-se extremamente difícil (ALMEIDA; KRAICHETE, 2017). Em sua maioria, os feirantes possuem uma longa jornada de trabalho diário, desprovidos de ações de saúde em seus postos de trabalho. Muitas vezes, trabalhar doentes e/ou com algum quadro de desconforto no corpo são situações comuns e se tornam a única opção para a subsistência das famílias dos trabalhadores feirantes (RODRIGUES; KOB, 2019).

Deve-se referenciar ainda que o baixo nível sociocultural, aliado à falta de informação e ausência dos meios apropriados para realização das atividades que envolvem esse tipo de labor, são fatores que podem contribuir para o aparecimento e piora da lombalgia. Além disso, é igualmente importante citar como fatores agravantes, as posturas incorretas adotadas em decorrência de distorções no ambiente e na organização do trabalho, realização de atividades que envolvam manuseio inadequado das cargas (sacas de grãos, frutas, legumes, cortes de carnes, etc.) e identificação das tarefas que acarretam excesso de flexão e/ou rotação do tronco (BERNARDINO; ANDRADE, 2015).

Até o momento, poucos estudos foram realizados no Brasil tratando especificamente da dor lombar e suas consequências em feirantes. A inaptidão desencadeada pela lombalgia não só influencia na atividade laboral, como também nas atividades de vida diária. Consequentemente, representa um problema socioeconômico significativo pois implica em gastos nos cuidados em saúde, além de repercutir na qualidade de vida podendo até ocasionar distúrbios psíquicos devido às alterações funcionais.

Diante do exposto, estimativas precisas de prevalência da lombalgia são necessárias para avaliar o seu panorama de desenvolvimento, interferências na qualidade de vida e incapacidade funcional para contribuir com indicadores globais de saúde para o grupo investigado. É necessário dar especial atenção aos hábitos que possam acelerar a ocorrência do processo de incapacidade causado pela dor antes que ela se instale, justificando a realização do presente trabalho. Tem-se como objetivo, portanto, investigar a prevalência de incapacidades funcionais e seus impactos na qualidade de vida em feirantes com lombalgia na cidade de Salvador-Bahia.

METODOLOGIA

Trata-se de um estudo transversal, observacional, realizado no período de abril a agosto de 2021, cumprindo os preceitos éticos contidos na Resolução n.466/ 2012 do Conselho Nacional de Saúde e submetido à aprovação pelo Comitê da Universidade Paulista, conforme Parecer nº 4.185.071.

A amostra foi constituída por trabalhadores que atuam no setor de hortifruti (varejo) em uma feira livre no bairro da Liberdade no município de Salvador-BA. Previamente foi realizada uma pesquisa no sindicato dos Feirantes para que fosse levantado um quantitativo em relação ao número de trabalhadores informais registrados e atuantes na feira do Japão no bairro da Liberdade. No momento da pesquisa, existiam 1.250 profissionais cadastrados. Diante disso, a amostra do proposto estudo foi composta por feirantes que atuavam em bancas nas ruas e nas imediações da feira do Japão.

A seleção da amostra foi feita por conveniência, já que todos os participantes foram convidados de acordo com a facilidade de acesso aos mesmos, considerando o interesse e disponibilidade para participar da pesquisa. Todos os participantes concordaram em preencher o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE, garantindo-se o anonimato de todos.

Como critérios de inclusão da amostra, foram definidos idade igual ou superior a 18 anos, de ambos os gêneros e trabalhadores cadastrados da Feira do Japão, no bairro da Liberdade, em Salvador-Bahia. Como critério de exclusão, estipulou-se: apresentarem alterações cognitivas e/ou de compreensão; ausência de lombalgia após aplicação do questionário sociodemográfico.

A fim de coletar informações gerais sobre o grupo de trabalhadores feirantes, aplicou-se um questionário de dados sociodemográficos adaptado a partir dos estudos de Vieira (2004), cujo tempo de aplicação varia entre 05 e 10 minutos. Os dados incluídos foram idade, gênero, local de residência, etnia, nível de escolaridade, renda, informações sobre presença de lombalgia. Em seguida foram aplicados os instrumentos Questionário de avaliação funcional Roland-Morris Brasil e o Questionário SF-36.

O Questionário de Roland Morris é utilizado para avaliar o desempenho funcional dos participantes. Constitui-se de 24 itens que exemplificam consequências funcionais decorrentes da lombalgia (MONTEIRO et al., 2010). As perguntas do questionário foram lidas pelo examinador e o escore foi calculado em relação ao número de respostas afirmativas do entrevistado. Dessa forma, quanto maior o escore, maior a incapacidade do indivíduo. Os participantes foram orientados a responder as questões levando-se em conta a sua condição no momento da apresentação do questionário. O tempo médio de preenchimento foi de 5 a 10 minutos.

Relativamente ao Questionário SF-36, este é constituído por 36 perguntas, sendo uma com a função de medir o estado de saúde no momento da

entrevista e as demais agrupadas em oito escalas ou domínios (CICONELLI *et al.*, 1999). As pontuações foram definidas por respostas afirmativas e negativas. As perguntas sem respostas, não foram incluídas na tabela dos resultados. O tempo médio de preenchimento para cada trabalhador feirante foi de 5 a 10 minutos.

A coleta de dados foi realizada por um único pesquisador no período entre 01/04/2021 e 21/08/2021. Após finalização, os dados foram analisados por variáveis categóricas, avaliados descritivamente por meio de frequências absolutas e relativas. Em seguida os dados foram sistematizados em tabelas com auxílio do Programa Excel 14.0 da Microsoft Corporation (2010).

É imprescindível ressaltar que a coleta dos dados foi realizada durante a terceira onda da pandemia COVID-19, sendo, portanto, necessário seguir com rigor todos protocolos exigidos pela Organização Mundial de Saúde (WHO, 2019). Em relação à receptividade dos inquiridos, num primeiro momento, provavelmente, por conta da recente volta ao contato presencial, os participantes não se apresentaram muito receptivos, mas concordaram em participar da pesquisa.

RESULTADOS

O presente estudo contou com uma amostra de 200 feirantes que atuavam na feira do Japão no bairro da liberdade na cidade de Salvador-BA, representando 8% da totalidade dos trabalhadores cadastrados no Sindicato dos feirantes. Após aplicação do questionário sociodemográfico, segundo dados apresentados na Tabela 1, em relação à amostra geral, observou-se que 123 trabalhadores eram gênero masculino e 77 do gênero feminino.

Para facilitar a análise dos dados, os participantes foram distribuídos em grupos etários e classificados como jovens, adultos e idosos. Dentre eles, os jovens (18 a 30 anos) representaram 19,9%; os adultos (entre 31 e 60 anos) representaram 71,4%; e os idosos (61 anos ou mais) representaram 8,7% do total da amostra.

No que concerne ao nível de escolaridade, percebeu-se que boa parte dos feirantes possuíam ensino médio incompleto, representando 38,5% da amostra total. Relativamente à renda mensal, houve predominância de até 01 salário-mínimo, totalizando 77,5% da amostra. Ao serem questionados sobre o estado civil, muitos eram solteiros, perfazendo 46,5% da amostra.

Acerca da prática de atividades físicas, 67% afirmaram ser fisicamente ativos, enquanto 33% informaram não ter tempo ou não gostar de exercícios físicos. No que se refere à presença de lombalgia, 64,5% apresentavam sintomas, enquanto 35,5% não tinham sintomas, sendo, portanto, excluídos das etapas seguintes 71 participantes. Por conseguinte, 129 feirantes prosseguiram para avaliação da presença de incapacidades e seus impactos na qualidade de vida por meio da aplicação dos questionários Rolland Morris e SF-36. Dentre os 129 participantes, 60,5% eram do gênero masculino enquanto 39,5% eram do gênero

feminino.

Tabela 1. Descrição das variáveis sociodemográficas dos feirantes que atuavam na feira do Japão, no bairro da liberdade na cidade de Salvador-Bahia

Variável	N=200	%
Gênero		
Feminino	77	38,5
Masculino	123	61,5
Faixa Etária		
Jovens (entre 18 e 30 anos)	32	19,9
Adultos (entre 31 e 60 anos)	115	71,4
Idosos (acima de 61 anos)	14	8,7
Escolaridade		
Ensino Fundamental Incompleto	35	17,5
Ensino Fundamental Completo	21	10,5
Ensino Médio Incompleto	77	38,5
Ensino Médio Completo	63	31,5
Ensino Superior Incompleto	1	0,5
Ensino Superior Completo	3	1,5
Renda		
Até 1 salário-mínimo	155	77,5
De 2 a 3 salários-mínimos	39	19,5
Acima de 3 salários-mínimos	6	3
Prática de atividade física		
Sim	134	67
Não	66	33
Estado Civil		
Solteiro	93	46,5
Casado	52	26
Víuvo	18	9
Outros	37	18,5
Possuem lombalgia		
Sim	129	64,5
Não	71	35,5
Gênero dos feirantes com lombalgia		
Feminino	51	39,5
Masculino	78	60,5

Fonte: elaboração das autoras

De acordo com os dados apresentados na tabela 2, após aplicação do Questionário Roland-Morris, ao correlacionar lombalgia e incapacidade funcional, 24,8% dos inquiridos afirmaram ficar em casa sempre por conta da dor; todos mudavam de posição frequentemente para aliviar a lombalgia; 59% apresentaram alteração na marcha devido à dor; 63% apresentavam dificuldades para subir escadas; 21,7% afirmaram precisar de apoio para subir escadas; 88% evitavam agachar; 87% afirmaram que a lombalgia não influenciava nas atividades domésticas, embora 94% não conseguiram realizar trabalhos domésticos pesados.

Verificou-se também que em relação aos períodos de descanso ao longo da jornada de trabalho, 71,3% dos trabalhadores responderam que não descansavam. Quanto à interferência no humor, 63,6% responderam que ficavam mal-humorados durante as crises de lombalgia e 56,6% referiram não necessitar ficar em casa a maior parte do tempo devido à lombalgia (Tabela 2).

Tabela 2. Descrição das variáveis relacionadas à lombalgia e incapacidade funcional após aplicação do Questionário Roland-Morris em feirantes na cidade de Salvador-Bahia

Variável	(N=129)	%
Fica em casa a maior parte do tempo devido à lombalgia		
Não	73	56,6
Às vezes	24	18,6
Sempre	32	24,8
Muda de posição frequentemente para aliviar a lombalgia		
Sim	129	100
Não	0	0
Mudança na marcha por lombalgia		
Sim	76	59
Não	53	41
Para subir e descer escadas		
Tem dificuldade	81	63
Não tem dificuldade	48	37
Para agachar		
Tem dificuldade	113	88
Não tem dificuldade	16	12
Uso de apoio		
Sim	28	21,7
Não	101	78,3
Descanso frequente		
Sim	37	28,7
Não	92	71,3
Transferências de decúbito e sedestração		
Sim	12	9,3
Não	117	90,7
Transferência nos afazeres		
Sim	9	7
Não	120	93
Alterações no apetite por causa da lombalgia		
Sim	99	77
Não	30	23
Posição para dormir		
Decúbito ventral	0	0
Decúbito dorsal	129	100
Frequência de dor		
Sim	56	43
Não	73	57
Interferência no humor		
Sim	82	63,6
Não	47	36,4
Interferência em trabalhos domésticos		
Sim	17	13
Não	112	87
Realiza trabalhos domésticos pesados		
Sim	8	6
Não	121	94
Fica na cama a maior parte do tempo		
Sim	0	0
Não	100	100

Fonte: elaboração das autoras

No que diz respeito à presença de incapacidades e possíveis impactos na qualidade de vida avaliados por meio do Questionário SF-36, constatou-se que

94,6% dos indivíduos negaram alterações na capacidade funcional geral; 95,3% não apresentavam limitação global; 88,4% negaram interferência da dor na qualidade de vida. Com relação à presença de dor incapacitante, 94,6% negaram; 97,7% não referiram impactos da dor na saúde mental; 91,5% mencionaram interferência da dor na vitalidade.

Tabela 3. Descrição das variáveis relacionadas à lombalgia, incapacidade funcional e qualidade de vida após aplicação do Questionário SF-36 em feirantes na cidade de Salvador-Bahia

Variáveis	(N=129)	%
Capacidade funcional		
Sim	7	5,4
Não	122	94,6
Limitação Global		
Sim	6	4,7
Não	123	95,3
Interferência da dor na qualidade de vida		
Sim	15	11,6
Não	114	88,4
Dor incapacitante		
Sim	7	5,4
Não	122	94,6
Impactos na saúde mental		
Sim	3	2,3
Não	126	97,7
Interferência na vitalidade		
Sim	11	8,5
Não	118	91,5

Fonte: elaboração das autoras

DISCUSSÃO

O presente trabalho teve como objetivo investigar a prevalência de incapacidades funcionais e seus impactos na qualidade de vida em feirantes com lombalgia na cidade de Salvador-Bahia. Diante dos resultados encontrados, visando uma caracterização geral da amostra em relação aos aspectos sociodemográficos, observou-se que a maioria dos sujeitos entrevistados tinham entre 31 a 60 anos. Essa faixa etária é considerada uma fase na qual os adultos estão em idade produtiva, estando mais propensos à lombalgia. A presença da dor pode ocasionar incapacidades e alterações nas atividades relacionadas ao trabalho, trazendo consequências para a saúde pública e previdência social, aumentando gastos diretos e indiretos (SANCHEZ *et al.*, 2011; MEYER *et al.*, 2009).

No que concerne ao gênero, verificou-se que houve predomínio dos homens (61,5%), dentre os quais 82,2% apresentavam lombalgia. No entanto, as mulheres mostraram-se mais suscetíveis e com maiores repercussões nas atividades diárias causados pelas dores lombares. Silva, Fassa e Valle (2004) apontam que o gênero feminino apresenta características anatomofuncionais menos adaptadas ao esforço físico pesado, dentre as quais pode-se citar menor estatura, menor quantidade de massa magra, articulações mais frágeis e maior

percentual de gordura, fatores que podem colaborar para o surgimento de dores lombares crônicas ou agudas. Associados a isso, deve-se realçar a baixa tolerância à dor, oscilações hormonais, afetividade, menopausa, fatores psicológicos e o fato de que as mulheres, além das atividades laborais, realizam trabalhos domésticos, o que pode potencializar as dores e incapacidades.

Particularmente no que respeita ao estado civil, a maioria dos trabalhadores (46,6%) era solteira, indo de encontro aos achados da literatura, os quais apontam para uma maior prevalência dos trabalhadores casados (SALVETTI *et al.*, 2012; GUGLU *et al.*, 2012). No tocante à escolaridade, constatou-se que grande parte dos inquiridos (38,5%) apresentou nível de escolaridade com ensino médio incompleto corroborando com o estudo de Almeida e colaboradores (2008), no qual também se observou baixa escolaridade em pessoas com lombalgia em Salvador.

Outro aspecto sociodemográfico de relevância encontrado foi a média de renda familiar de um salário-mínimo. Segundo a Associação Brasileira de Empresas e pesquisa (ABEP, 2020), a população que se apresenta nessa faixa de salário é classificada como classe E. Provavelmente, a presença dessa amostra com baixa escolaridade e baixa renda familiar devem estar relacionados ao local da coleta de dados, já que o bairro da Liberdade em Salvador possui uma grande concentração populacional, mas, em geral, de baixa renda. A esse respeito é importante realçar que os aspectos sociodemográficos supramencionados, podem influenciar, por exemplo, no acesso aos cuidados de saúde, compreensão das orientações sobre orientações e prevenção de lesões relacionadas à postura e saúde geral, impactando na ocorrência de incapacidades relacionadas à lombalgia.

Para além disso, os resultados encontrados apontaram que os adultos jovens foram os que apresentaram maiores queixas de lombalgia entre os feirantes. A esse respeito, pode-se sugerir que os mais jovens, com maior vigor físico, devem ficar responsáveis pelos trabalhos mais pesados, poupando os mais velhos. Ikari (2009) acrescenta que os adultos com idade avançada, podem adotar estratégias de autodefesa e omissão de dados reais como forma de se manterem trabalhando. Por vezes, a ocupação na feira livre é a única fonte de renda familiar, não podendo, portanto, faltar ao trabalho com receio de retaliações dos superiores e/ou redução do salário.

Estudos realizados por O'Sullivan, Cunningham e Bianck (2009) identificaram 74% de prevalência da lombalgia em cento e quatro agricultores irlandeses. Nesse mesmo sentido, Birabi, Dienye e Ndukwu (2012) encontraram valores próximos, nos quais 67,1% de trezentos e dez agricultores saudáveis no sul da Nigéria, apresentavam lombalgia. Esses achados reforçam os dados encontrados pela presente pesquisa, que num total de cento e vinte e nove feirantes, 64,5% apresentaram dores lombares para um trabalho igualmente pesado a nível físico. Para explicar a alta ocorrência de lombalgia entre os feirantes, Oliveira e colaboradores (2015) referem que nesse grupo de trabalhadores ocorre um desequilíbrio entre a carga (esforço requerido para

atividades laborais ou atividades da vida diária) e a sua capacidade funcional. Para além dos aspectos supracitados, observam-se longas jornadas de trabalho sem pausas e o estresse laboral como potenciais fatores que levam ao surgimento das lombalgias e outras doenças do aparelho locomotor. Todos esses aspectos contribuem para que as dores lombares atinjam níveis expressivos dentro do grupo dos feirantes (PEREIRA, 2014).

No entanto, Almeida e colaboradores (2008) em seus estudos constataram que 14,7% da população apresentavam dor lombar crônica, percentual bastante inferior aos encontrados nos feirantes da Feira do Japão, no bairro da Liberdade. Os autores supramencionados verificaram a prevalência da dor lombar na população da cidade de Salvador por meio de um estudo transversal baseado em inquérito populacional classificado por nível socioeconômico. Foram entrevistados 2.297 indivíduos utilizando um questionário geral, cujos resultados, provavelmente, podem ser explicados pelas diferenças no tipo da amostra, sendo diferentes entre os feirantes e população geral de Salvador. A fim de explicar tal fato, percebe-se que trabalhadores feirantes estão mais suscetíveis ao calor e abafamento excessivo no local de trabalho podendo desencadear distúrbios músculo esqueléticos, como a lombalgia. Mesmo que os trabalhadores não apresentem incapacidades imediatas, a sobrecarga térmica a longo prazo pode provocar efeitos deletérios a saúde dos trabalhadores (Cardoso *et al.*, 2009).

Assim, torna-se, premente referir que acerca dos possíveis impactos da lombalgia na incapacidade funcional dos trabalhadores, o aplicar o Questionário Roland-Morris, observou-se que 59% dos trabalhadores exibiam alteração na marcha devido à dor; 63% apresentavam dificuldades para subir escadas; 94% não conseguiam realizar trabalhos pesados; 88% evitavam agachar para evitar dores mais intensas. Há que realçar também que as pessoas com mais tempo de serviço, mais horas trabalhadas e maior número de dias por semana, foram as que mais relataram dor lombar nos dados do presente estudo, os quais sugerem que o tipo de trabalho, manejo inadequado de cargas, idade e longas jornadas, são fatores a serem considerados.

De acordo com Alves e Guimarães (2012), as causas mais comuns de adoecimentos dos feirantes estão relacionadas às excessivas demandas físicas do trabalho, sendo as Doenças Osteomusculares as que mais afetam os trabalhadores, ocasionando dor lombar. Ademais, elevação e transporte de cargas pesadas, flexão e extensão prolongada e repetida da coluna e movimentos repetitivos estão entre os fatores de risco para o desenvolvimento de lesões e quadros algícos. Ainda que todos esses aspectos sejam bastante debatidos e conhecidos, diante da situação de desemprego do país, feiras livres e mercados municipais surgem como importantes alternativas de trabalho. Entretanto, essa atividade deve ser acompanhada por práticas adequadas de manipulação de cargas no sentido de evitar dores na coluna e possível instalação de incapacidades.

É necessário destacar que apesar de boa parte da amostra (67%) ter

referido ser praticante de atividade física, os trabalhadores apresentaram lombalgia. A esse respeito, Matsudo e Barros Neto (2001) referem que a inatividade física pode ser influenciada por vários fatores com destaque para o nível socioeconômico e a autopercepção de saúde. Pesquisas sugerem que a adoção de uma vida ativa se constitui em fator de proteção para uma vida saudável, sendo que quanto mais ativo um indivíduo for, menor será o número de enfermidades. Embora existam evidências que grupos ativos tenham menor probabilidade de apresentarem dores na região lombar, é importante considerar que apenas o fato de realizar o exercício físico no cotidiano não implica em fator de proteção, visto que se deve levar em consideração os cuidados com o tipo de exercício, nível de atividade, carga de trabalho e postura corporal.

Na presente amostra, os dados coletados nas entrevistas sugeriram uma ausência na interferência lombalgia na vida social dos feirantes. Isso pode ser demonstrado quando os inquiridos com lombalgia afirmaram que 56,6% não ficavam em casa por conta das dores e 18,6% dizem ficar em casa às vezes. Para explicar tais resultados, percebe-se- que no contexto das grandes cidades, a feira livre, além da contribuição significativa no setor econômico, é um local onde diferentes grupos sociais se encontram para realizar tanto as atividades comerciais propostas, quanto a criação/estreitamento dos laços afetivos que rompem a relação comerciante-freguês (RODRIGUES; KOB, 2019), sugerindo que além de ser uma fonte de renda dos trabalhadores, a feira livre surge como um local de convívio social.

Um outro aspecto avaliado foi a relação entre a dor lombar e a qualidade de vida entre os feirantes. Percebeu-se que no que concerne ao cansaço psicológico e físico, 71,3% não descansavam durante o trabalho na feira; 63,6% ficavam mal-humorados com as dores; 77% sentiam alterações no apetite durante as dores agudas. Apesar desses achados, a maioria dos entrevistados (94,6%) relataram que a presença da lombalgia não causava incapacidade funcional após a jornada de trabalho; 88,4% negaram interferência da dor na qualidade de vida; 97,7% não referiram impactos da dor na saúde mental; 91,5% referiram interferência da dor na vitalidade; 8,5% relataram cansaço extremo no trabalho durante os anos; e 96,3% não apresentavam limitação global. Esses dados sugerem que, de uma forma geral, a presença de dores traz consequências biopsicossociais, porém, os feirantes não relataram impactos negativos na qualidade de vida. Durante a entrevista foi observado que o desgaste psíquico do trabalhador é exacerbado por problemas de cunho pessoal, envolvendo familiares ou pessoas próximas. Além disso, é importante referir que os baixos salários, a ausência de benefícios sociais e de proteção da legislação trabalhista são, provavelmente, responsáveis pelo desenvolvimento da ansiedade e da depressão entre trabalhadores informais.

Entre as limitações do estudo, destaca-se o tipo de delineamento transversal, no qual os indivíduos foram avaliados num único momento na feira livre. Há que realçar também os possíveis vieses de memória dos trabalhadores no momento da entrevista, bem como a subjetividade de termos como

“capacidade funcional” e “qualidade de vida”. A presença de dores na coluna lombar foi auto relatada e dados subestimados ou superestimados podem ter sido obtidos. Há que referir ainda como limitação, a aplicação dos instrumentos de pesquisa em 8% da totalidade dos feirantes cadastrados no sindicato, o que pode ter gerado viés de seleção.

Em estudos futuros, deve-se dar ênfase às pesquisas visando identificar as causas das dores lombares crônicas como forma de promoção e prevenção à saúde dessa classe trabalhadora. Apesar da atuação na área da saúde do trabalhador informal ainda ser um enorme desafio, é necessário que seja monitorada pois avaliar a capacidade funcional dos trabalhadores é um importante indicador na qualidade de vida.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados encontrados permitiram o melhor conhecimento acerca da presença de incapacidade funcional associada à lombalgia e seus impactos na qualidade de vida de trabalhadores da Feira do Japão no bairro da Liberdade na cidade de Salvador-BA. Os dados apresentados neste trabalho apontaram que as incapacidades desencadeadas pelas lombalgias não costumam repercutir de maneira expressiva na atividade laboral e nas atividades cotidianas dos feirantes analisados nesta amostra, não trazendo impactos negativos para a qualidade de vida dos entrevistados.

É evidente que para uma melhor bem-estar físico e longevidade com qualidade de vida são necessários bons hábitos de saúde, inclusive durante a jornada de trabalho. Por isso, a partir desse estudo, espera-se despertar o interesse pela busca de melhores condições de saúde aos trabalhadores informais do município de Salvador-BA, por meio de uma maior conscientização acerca da adoção de práticas ergonômicas e cuidados gerais de saúde com foco preventivo.

REFERÊNCIAS

ABEP. Associação Brasileira de Empresas de Pesquisa. **Alterações na aplicação do Critério Brasil**, válidas a partir de 01/09/2020. Disponível em: <https://www.abep.org/criterio-brasil>. Acesso em: 31 mar. 2022.

ABEP. Associação Brasileira de Empresas de Pesquisa. Dados com base no levantamento socioeconômico. Disponível em: <https://www.abep.org/>. Acesso em: 30 out. 2021.

ALMEIDA, D. C.; KRAYCHETE, D. C. Dor lombar: uma abordagem diagnóstica. Artigos de revisão. **Rev. Dor**, v. 18, n. 2, abr./jun. 2017.

ALMEIDA, I. C. B. G. *et al.* Prevalência de dor lombar crônica na população da cidade de Salvador. *Revista Brasileira de Ortopedia*, São Paulo, v. 43, n. 3, p. 96-102, 2008.

- ALVES, R. A.; GUIMARÃES, M. C. De que sofrem os trabalhadores rurais/Análise dos principais motivos de acidentes e adoecimento nas atividades rurais. **Informe Gepec**, Toledo, v. 16, n. 2, p. 39-56, jul./dez. 2012.
- AMARAL, V. *et al.* Prevalência e relação de fatores emocionais e clínicos em pacientes com discopatia degenerativa. **Coluna/Columna**, São Paulo, v. 9, n. 2, p. 150-156, 2010.
- BIRABI, B. N.; DYENYE, P. O.; NDUKWU, G. U. Prevalence of low back pain among peasant farmers in a rural community in South South Nigéria. **Rural Remote Health**, Geelong, v. 12, n. 1 p. 1912-1920, august 2012.
- CARDOSO, J. P. *et al.* Prevalência de dor musculoesquelética em professores. **Rev Bras Epidemiol**, v. 12, n. 4, p. 604-614, 2009.
- CICONELLI, M. R. *et al.* Tradução para a Língua Portuguesa e V Validação do Questionário Genérico de Qualidade de Vida, SF 36. (BRASIL SF 36). **Rev. Reumatol**, v. 39. n. 3, maio/jun. 1999.
- DE ALMEIDA, M. B.; CRISTINA, D.; ANDRADE, M. O trabalho informal e as repercussões para a saúde do trabalhador: uma revisão integrativa. **Revista de Enfermagem**, v. IV, n. 7, p. 149-158. 2015.
- GUGLU, D. G. *et al.* The relationship between disability, quality of life and fear-avoidance beliefs in patients with chronic low back pain. **Turkish Neurosurgery**, Ankara, v. 22, n. 6, p. 724-731, 2012.
- HAEFFNER, R. *et al.* Prevalence of low back pain and factors associated with workers of an agriculture company in southern Brazil. **Rev. Bras. Med. Trab.**, v. 13, n. 1, p. 35-42, 2015.
- HELFENSTEIN JUNIOR, M. *et al.* Lombalgia ocupacional. **Rev. Assoc. Med. Bras.**, v. 56, n. 5, p. 583-589, 2010.
- IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/mg/bugre/panorama>. Acesso em: 10 out. 2021.
- IKARI, T. E. **Dor lombar em carregadores de hortifrutigranjeiros da Ceasa-Campinas**: condicionantes relacionados com o processo de trabalho [dissertação]. Campinas: Faculdade de Ciências Médicas, Universidade Estadual de Campinas, 2009.
- MATSUDO, S. M.; MATSUDO, V. K. R.; BARROS NETO, T. L. Atividade física e envelhecimento: aspectos epidemiológicos, **Rev. Bras. Med. Esporte**, Niterói, v. 7, n. 1, p. 2-13, 2001.
- MEYER, K. *et al.* Association between catastrophizing and self-rated pain and disability in patients with chronic low back pain. **Journal of Rehabilitation Medicine**, Stockholm, v. 41, n. 8, p. 620-625, 2009.
- MONTEIRO, J. *et al.* Questionário de Incapacidade de Roland Morris: Adaptação

e Validação para a População Portuguesa com Lombalgia (Brasil RM). **Acta Med. Port.**, v. 23, p. 761-766, 2010.

MORAES, M. A. A. Avaliação da eficácia de um programa de reabilitação como modificador nos indicadores de dor e qualidade de vida em pacientes com lombalgia crônica específica [tese]. Campinas: UNICAMP, 2003.

O´SULLIVAN, P. B. *et al.* Low back pain in 17 year olds has substantial impact and represents an important public health disorder: a cross-sectional study. **BMC Public Health London**, v. 12, p. 100, 2012.

OLIVEIRA, M. M. D. *et al.* Problema crônico de coluna e diagnóstico de distúrbios osteomusculares relacionados ao trabalho (DORT) autorreferidos no Brasil: Pesquisa Nacional de Saúde, 2013. **Epidemiologia e Serviços de Saúde**, v. 24, n. 2, p. 287- 296, 2015.

PEREIRA, E. M. R. **Riscos relacionados ao trabalho em feira livre: uma Abordagem sobre a Percepção de Feirantes.** Universidade Federal da Bahia, Faculdade de Medicina, 2015.

PEREIRA, J. E. *et al.* Prevalência de Lombalgias em Transportadores de Saco de Café. **Motriz**, v. 12, n. 3, p. 229-238, 2006.

PEREIRA, R. L. Informalidade e precarização do trabalho na feira livre de Guarabira/PB. 2014. 50f. Universidade Estadual da Paraíba, 2014.

RODRIGUES R.; SANTOS, K. Lombalgia e Alterações Funcionais em Feirantes: um Estudo Transversal. **Rev. Pesqui. Fisioter.**, v. 9, n. 3, 2019.

ROLAND, M.; MORRIS, R. A. Study of the natural history of back pain. Part I: development of reliable and sensitive measure of disability in low back pain. **Spine**, Hagerstown, v. 8, n. 2, p. 141-144, 1983.

SALVETTI, M. G. *et al.* Incapacidade relacionada à dor lombar crônica: Prevalência e fatores associados. **Revista da Escola de Enfermagem da USP**, São Paulo, v. 46, p. 16 -23 , 2012.

SANCHEZ. K. *et al.* McMaster. Toronto arthritis patient preference disability questionnaire sensitivity to change in low back: influence of shifts in priorities. **Plos ONE**, New York, v. 6, n. 5, 2011.

SARDA, J. *et al.* Validação do Questionário de Incapacidade Roland Morris para Dor em Geral. Validation of the Roland Morris Disability Questionnaire for general. **Rev. Dor.**, v. 11, n. 1, p. 28-36, 2010.

SCHMIDT, C. O.; KOHLMANN T. What do we know about the symptoms of back pain? epidemiological results on prevalence, incidence, progression and risk factors. **Zeitschrift für Orthopädie und ihre Grenzgebiete**, Stuttgart, v. 143, n. 3, p. 292-298, 2005.

SILVA, M. C.; FASSA, A. G.; VALLE. N.C. J. Dor lombar crônica em uma população adulta do Sul do Brasil. **Caderno de Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v. 20, n. 2. p.

377-385, 2004.

VIEIRA, M. L. *et al.* Características sociodemográficas e aspectos psicossociais de famílias brasileiras residentes em capitais e cidades pequenas do interior. **Barbaroi**, Santa Cruz do Sul, n. 34, p.60-79, Junho 2011.

WHO. World Health Organization. **Novel Coronavirus (2019-nCoV):** situation report, 1. World Health Organization, 2020. Disponível em: <https://apps.who.int/iris/handle/10665/330760>. Acesso em: 30 mar. 2022.

ALGUMAS REFLEXÕES SOBRE A FORMULAÇÃO DE POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA COMO MEDIAÇÃO PARA A INCLUSÃO SOCIAL

Rosemary Lopes Soares da Silva²¹

INTRODUÇÃO

No pensamento marxista, a instituição cuja função é assegurar e conservar a dominação de classe é o Estado. Portanto, esse é um conceito fundamental, visto ser o Estado, acima de todas as outras instituições, o elo entre a conservação e a dominação de classes, considerando-se, ao menos, duas razões: a) as ideológicas e políticas, em razão das pressões que as classes dominantes podem exercer sobre o Estado; b) as “coerções estruturais” a que o Estado está sujeito numa sociedade capitalista, pois suas políticas devem assegurar a acumulação e a reprodução do capital (BOTTOMORE, 2012).

Segundo O’Donnell (1981, p. 89), o Estado, como toda relação social, é uma relação de forças. E por isso também, seu direito e suas instituições, apesar da aparência de neutralidade que recompõem continuamente, estão entrecruzados pelas lutas e contradições da sociedade. A discussão sobre Estado, neste artigo, tem seus limites, uma vez que a pretensão que se tem é a de fazer uma interlocução para situar e contextualizar, a concepção de Estado capitalista adotada na relação com a sociedade civil, pela mediação das políticas públicas educacionais no Brasil e na Bahia a partir de 2003. Para isso, além de se recorrer aos clássicos, situam-se as análises, primordialmente, naquelas realizadas na transição entre o final Século XX e início do XXI, para a compreensão do lugar ocupado pelo Estado nas políticas públicas educacionais formuladas no contexto econômico denominado como neoliberal.

Ao definir o Estado como o componente especificamente político da dominação²² numa sociedade territorialmente delimitada, O’Donnell (1981), apresenta a dominação como um elemento relacional, uma modalidade de vinculação entre os sujeitos sociais que, por definição, é assimétrica, visto que é uma relação de desigualdade. Em sua análise, afirma que o Estado que lhe interessa é o capitalista. “A relação de dominação principal – embora não única

²¹ Rosemary Lopes Soares da Silva é pedagoga pela UFBA. Este texto é uma adaptação de um capítulo da tese de doutoramento em 2018, pelo Programa de Políticas Públicas e Formação Humana, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro – PPFH/UERJ. Coordenadora Pedagógica da Secretaria da Educação do Estado da Bahia – SEC/BA. E-mail: roselsoares@yahoo.com.br.

²² O’Donnell (1981, p. 72) define a dominação (ou o poder) como a capacidade, atual e potencial, de impor regularmente a vontade sobre os outros, inclusive, mas não necessariamente, contra a sua resistência. Portanto, na sua teoria de Estado, o político constitui-se em uma parte analítica do fenômeno mais geral da dominação, que se encontra apoiada pela supremacia no controle dos meios de coerção física, em um território excludente e delimitado.

– numa sociedade capitalista é a relação de produção entre capitalista e trabalhador assalariado mediante a qual é gerado e apropriado o valor do trabalho”, que “a modalidade de apropriação do valor criado pelo trabalho constitui as classes fundamentais²³ do capitalismo, através e mediante a relação social estabelecida por tal criação e apropriação (O`DONNELL, 1981, p. 72-75).

Outro interlocutor que consideramos relevante na análise econômica que realiza pela perspectiva marxista no século XXI, Carcanholo (2010), avalia o modelo econômico denominado neoliberal, capitaneado pelas maiores economias mundiais na Europa e nos Estados Unidos, firmado pelo Consenso de Washington e aplicado no Brasil na década de 90, como estratégia para que o Estado alcançasse as metas de uma administração econômica dita responsável, focalizada em dois objetivos: a) a estabilização macroeconômica da inflação e das contas públicas; b) obtenção de um ambiente econômico pró-mercado, que incentive a maior concorrência entre os capitais e a livre iniciativa para a retomada dos investimentos e do crescimento econômico.

Em sua avaliação, pareceria que a experiência neoliberal no Brasil dos anos 90 teria sido um sucesso. Entretanto, os resultados macroeconômicos mais gerais induzem a uma conclusão oposta, a abertura financeira significou o aumento da facilidade com que os residentes do país podiam adquirir ativos e passivos expressos em moeda estrangeira e os não residentes podiam operar nos mercados financeiros domésticos (CARCANHOLO, 2010, p. 3).

No campo macroeconômico o governo brasileiro se comprometeu a manter todos os contratos estabelecidos na economia, e sinalizando para a manutenção da política econômica nos mesmos moldes. Em agosto de 2002, o ainda governo de Fernando Henrique Cardoso – FHC assinou um acordo com o Fundo Monetário Internacional – FMI, dando garantias de manutenção da política econômica. Esse acordo teve uma revisão em março de 2003, mantendo-se as garantias. “As reformas estruturais pró-mercado, incluindo a liberalização comercial, financeira e produtiva, não apenas são mantidas como aprofundadas” (CARCANHOLO, 2010, p. 4).

O projeto neoliberal no contexto da América Latina, que, com a abertura comercial e a abertura financeira, criou uma enorme dependência dos fluxos de caixa de capitais externos para o fechamento das contas e do balanço de pagamentos, dentro de um ambiente em que o sistema financeiro internacional é instável, Carcanholo (2010), afirma que, no período entre 2002 e 2006, por uma conjuntura externa extremamente favorável, os indicadores conjunturais de vulnerabilidade externa do Brasil melhoraram.

A breve discussão que se coloca acerca do desenvolvimento econômico, pelo aporte da Teoria Marxista da Dependência²⁴, dentre os estudos críticos

²³ O'Donnell (1981, p. 74) questiona em que sentido as classes sociais são o grande diferenciador do acesso desigual aos recursos de dominação. Afirma que a posição de classe determina, em grande medida e por si mesma, a desigualdade; logo, existe uma relação direta acerca do acesso desigual aos recursos de dominação.

²⁴ De acordo com Dos Santos (2015, p. 25), a Teoria da Dependência surgiu na América Latina nos anos de 1960, na tentativa de explicar as novas características do desenvolvimento socioeconômico da região,

marxistas realizados por economistas, cientistas políticos e sociólogos – a exemplo dos estudos de Ruy Mauro Marini e Theotônio Dos Santos (1991), não tem a pretensão de uma discussão profunda, tampouco uma revisão detalhada do extenso debate sobre a Teoria da Dependência. A intenção é situar a relação entre o contexto da expropriação de excedentes econômicos, que se manifesta também nas relações de produção assalariadas e realizar breves conexões com as análises e as proposições sociológicas, realizadas por Otavio Ianni (2004), Florestan Fernandes (2008), acerca do capitalismo brasileiro vinculado à divisão internacional do trabalho e à Teoria do Valor-Trabalho, de Marx²⁵, como um capitalismo desigual e combinado, e o aparecimento das classes sociais no Brasil.

As referências atendem ao fim a que me proponho, que é o de realizar os nexos possíveis, dentro dos limites do texto, com o Estado brasileiro e os desdobramentos nas formulações de políticas públicas educacionais de matriz economicista, vinculadas à inclusão social pela via de trabalho, emprego e renda, como é o caso das políticas vinculadas à educação básica no Brasil.

POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS NEXOS COM A INCLUSÃO SOCIAL

A vinculação da inclusão social entre as políticas públicas de trabalho e renda no Brasil com a educação vai em direção aos estudos realizados por Silva (2012, p. 223), uma pesquisadora brasileira do campo do serviço social, que contextualiza o Estado brasileiro como seguidor de uma tendência internacional

iniciado, de fato, em 1930-1945, sob o impacto da crise econômica mundial de 1929 e após a Segunda Guerra Mundial através da hegemonia norte-americana para a integração da economia mundial. Dos Santos (2015, p. 29) afirma que os autores mais citados no debate sobre a teoria da dependência se distinguem por pertencer a quatro correntes da Teoria da Dependência: os reformistas, os não marxistas, os marxistas e os neomarxistas. O autor resume em quatro pontos as ideias centrais defendidas pelos intelectuais da “escola da dependência”: 1) o subdesenvolvimento está conectado, de maneira estreita, com a expansão dos países industrializados; 2) o desenvolvimento e o subdesenvolvimento são aspectos diferentes do mesmo processo universal; 3) o subdesenvolvimento não pode ser considerado como condição primeira para o processo evolucionista; e 4) a dependência não é só um fenômeno externo, mas ela se manifesta também sob diferentes formas na estrutura interna (social, ideológica e política). (Dos Santos, 2015, p.27). Alguns economistas, intelectuais marxistas, estudiosos da dependência, se referem a essa teoria pelo termo, Teoria Marxista da Dependência. Esse termo é também cunhado por Marcelo Carcanholo, no texto “O atual resgate crítico da teoria marxista da dependência”. Teoria Marxista da Dependência é a expressão pela qual ficou conhecida a versão que interpreta – com base na teoria de Marx sobre o modo de produção capitalista, na teoria clássica do imperialismo e em algumas outras obras pioneiras sobre a relação entre centro e periferia na economia mundial –, a condição dependente das sociedades periféricas como um desdobramento próprio da lógica de funcionamento da economia capitalista mundial. Essa teoria foi constituída e teve o seu auge nos anos 1960, pela interpretação com base em Marx para as diferentes formas de inserção das economias dentro da lógica mundial de acumulação de capital. Texto publicado na Revista Trab. Educ. Saúde, Rio de Janeiro, v.11, n. 1, p. 191-205, 2013.

²⁵ Ricardo Antunes, em sua obra “O caracol e sua concha: ensaios sobre a nova morfologia do trabalho” (São Paulo: Boitempo, 2005.), denomina de “Teoria do valor-trabalho” o processo de produção do mais valor absoluto e relativo descritos na obra de Marx O capital, livro 1. Em Antunes (2005, p. 19), ao contrário do fim ou da redução de relevância da teoria do valor-trabalho, há uma qualitativa alteração e ampliação das formas e mecanismos de extração do trabalho.

para a adaptação do país ao novo ordenamento do capitalismo mundial. Vive-se, então, um processo de reestruturação produtiva por exigência da crise fiscal do Estado e por influência do projeto neoliberal, que foi assumido pelo Brasil a partir dos anos 1990.

No campo específico da política educacional, Shiroma e Evangelista (2011) analisam o elevado grau de competitividade, em escala planetária, que elegeu como estratégicas as políticas públicas de caráter social, especialmente a educação. Segundo as autoras, resoluções, leis, pareceres e outros documentos nacionais e internacionais em profusão vêm operando a um “transformismo”²⁶ na educação contemporânea. Recomendações de agências multilaterais (Banco Mundial, CEPAL, UNESCO, UNICEF OREALC etc.) balizam esse processo.

A análise dos pesquisadores da Universidade Federal de Santa Catarina sobre a forma como as recomendações internacionais se difundem nas políticas educacionais, como são interpretadas, acatadas, descartadas ou adaptadas pelos legisladores que determinam os rumos da educação no Brasil, e especificamente, quanto à abordagem da noção de inclusão social nos documentos oficiais dão um panorama sobre a relação entre o planejamento econômico e educacional presentes nos documentos dos Planejamentos Plurianuais (PPA) do Estado brasileiro no período estudado.

A partir do PPA de 2004-2007 do governo federal e em todos os PPA subsequentes, verifica-se que a noção de inclusão social é cunhada para todas as políticas públicas sociais – saúde, educação, cultura, previdência, seguridade, habitação, ciência e tecnologia, etc. –, realizadas como práticas políticas e sociais. Destaco a relação entre educação e inclusão social porque ela aparece nos documentos oficiais, em que o termo inclusão passou a integrar os Planos Plurianuais – PPA. Também é nesse contexto político que são iniciadas as discussões, em âmbito nacional, sobre os rumos da educação pública, na educação básica e especificamente na profissional e técnica de nível médio – EPT, com a elaboração de novas Diretrizes Nacionais Curriculares para a Educação Básica.

Garcia (2014) assevera que, ao analisar os documentos dos organismos internacionais, como Banco Mundial, OCDE, UNESCO e CEPAL, foi possível perceber o uso do termo inclusão como elemento discursivo produtor de significados relacionados à mudança social. Observa-se que os discursos políticos sobre “inclusão social” deslocam o foco da atenção do modo de produção e jogam para o Estado a responsabilidade acerca das condições de existência da população (GARCIA, 2014, p. 104-108).

Para o Banco Mundial (2001), o combate à exclusão é pela via da “reforma da administração pública”, a sociedade inclusiva e um conjunto de práticas associativas, como substituta do Estado de bem-estar social e da reivindicação de acesso aos direitos sociais. [...]

As “políticas sociais inclusivas” se caracterizam pela ideia de “criar

²⁶ Conceito gramsciano que se relaciona com a política e com uma classe dirigente que dá a direção hegemônica moral, intelectual e política (Dicionário gramsciano. Napoli: Liguori, 2017, p. 785).

sociedades justas que sejam competitivas e produtivas e indicam que o antídoto para conter a exclusão social tem suas bases articuladas ao pensamento liberal. Além disso, ressaltam que seus objetivos estão voltados ao gerenciamento da própria carência, o que significa, na linguagem dos documentos, na atualidade, o desenvolvimento de “responsabilidade social” (BANCO MUNDIAL apud GARCIA, 2014. p. 104; 108).

Quanto ao princípio da educação inclusiva, ele encontra respaldo na Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada pela UNESCO no ano de 1990, em Jomtien, na Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais, realizada pela UNESCO em 1994, em Salamanca, e no Fórum Mundial de Educação de Dakar, realizado pela UNESCO em 1999. Da análise que a autora realiza nos três documentos internacionais sobre a educação, ao compará-los quanto à conotação atribuída ao termo “inclusão”, verifica-se que o documento de Dakar indica a necessidade de cada país formular políticas de “educação inclusiva”, de acordo com as diferentes categorias de sujeitos identificados como população “excluída”.

Ao mesmo tempo, o discurso contido nesse documento reitera a ideia de que é preciso fazer da “inclusão” uma responsabilidade de toda a sociedade (GARCIA, 2014. p. 114). A noção de “inclusão” aparece nos documentos do Banco Mundial como inserção na corrente econômica. A UNESCO (2003) reitera a importância da “educação inclusiva” como questão de direitos humanos (UNESCO apud GARCIA, 2014, p. 114).

Por outro lado, junto ao viés humanitário, percebe-se uma forte abordagem economicista nas políticas de educação inclusiva, quando anunciadas pela UNESCO (2009) como “uma estratégia-chave para a educação para todos”, na qual “não investir em educação como preparação para uma vida adulta ativa e produtiva pode ser muito caro e profundamente irracional em termos econômicos.” (UNESCO apud GARCIA, 2014, p. 115).

O contexto econômico da década de 90 até a primeira década dos anos 2000 é marcado pelas contradições sociais acirradas pela reorganização do capital sob a égide da acumulação flexível, como resposta à recomposição das taxas de lucro e às crises econômicas do sistema capitalista. A contradição que se coloca para a educação é a ideia de que é necessário construir um clima inclusivo de solidariedade, que agregue a população, mas a partir dos princípios da educação para a empregabilidade, pelo viés das competências individuais, do individualismo e da competição. (GARCIA, 2014, p. 102).

No PPA (2004-2007) que recebeu o título de *Orientação estratégica do governo. Plano Brasil Para Todos: participação e inclusão*, nesse documento, é possível observar afirmações de inclusão social associadas com desconcentração e redistribuição de renda, redução de desigualdades e operação do consumo de massa (BRASIL, 2004). O segundo PPA 2008-2011 foi intitulado *Desenvolvimento com inclusão social e educação de qualidade* (BRASIL, 2008).

A educação foi designada, nos documentos oficiais, como a principal estratégia para promover inclusão social relacionada à redução das

desigualdades, à distribuição de renda, ao desenvolvimento inclusivo e sustentável, como foco em especial nos jovens e nas populações pobres (GARCIA, 2014, p. 121). A noção de “inclusão social” sob o ponto de vista do mesmo raciocínio dialético, pela existência de políticas de inclusão no modo de produção capitalista, tendo em vista que ele produz as suas próprias contradições estruturais: ao mesmo tempo em que todos os sujeitos precisam ser incluídos do ponto de vista do consumo, são produzidos também os excluídos do ponto de vista do emprego e da inserção no mundo do trabalho.

Outra questão a ser considerada é a existência das crises cíclicas²⁷ do modo de produção capitalista e, nesse sentido, o pleno emprego é diretamente afetado nesses momentos históricos de crises. Assim sendo, a dialética da inclusão e exclusão se relaciona com as mediações históricas que são produzidas dentro do próprio sistema de produção, em que ora há a demanda por trabalho, ora há a retração do trabalho, com a existência de grande número de trabalhadores desempregados.

Segundo O’Donnell (1981, p. 86), “[...] o Estado afiança e organiza a reprodução da sociedade capitalista, porque se encontra, para isso, numa relação de ‘cumplicidade estrutural’. O Estado é parte da sociedade, como aspecto seu – inclusive, e primordialmente das relações capitalistas de produção”. Nesse sentido, analisa o capitalista como classe e o lugar ocupado por essa classe no Estado capitalista:

O capitalista enquanto classe é beneficiário imediato da fiança estatal, já que ela se dirige às relações sociais de produção, e estas, por sua vez, implicam a continua reposição de uma classe de capitalistas, que compram força de trabalho a uma classe de trabalhadores formalmente livres. (O’DONNELL, 1981, p. 92).

Os estudos de Dos Santos (1991, p. 117)²⁸, a partir de 1966, defendeu a

²⁷ David Harvey, no prólogo da sua obra intitulada “Dezessete Contradições e o fim do Capitalismo”, aponta que as crises são importantes para a reprodução do capitalismo. Trata-se, para esse autor, de uma reengenharia do capitalismo para a criação de novas versões dele, as quais mudam dramaticamente as formas de compreensão das instituições, das ideologias políticas dominantes, das relações sociais, econômicas e culturais, bem como das formas de vida diária. Isso mostra que as crises do capitalismo como sistema econômico constituem parte indissociável do próprio sistema, como descreve Santos (2004). Theotônio Dos Santos destaca o estudo do economista russo Kondratiev, que constatou a existência de três ciclos econômicos de cinquenta a sessenta anos entre 1780 e 1920. Avança ainda citando trabalhos posteriores de Tugan-Baranovisky, Lenin e Parvus, que também contribuíram na visualização das ondas longas desde 1905 e do século XVIII para cá, pois o capital se regenera através de crises cíclicas. As ilustrações de Dos Santos (2004, p. 149) apresentam ciclos longos de crise e recuperação do capital, ou seja, entre 1790 até 1810-1817, ascensão e declínio que durou de 1810-1817 até 1844-1851 e a recuperação se deu de 1844-1851 até 1870-1875 e o decrescimento ocorre de 1870-1875 até 1890-1896, etc. Em “Enigma do Capital”, de David Harvey, é possível, por exemplo, identificar, em apenas um curto período, de 1973 a 2009, treze principais crises nas várias regiões do mundo; a duração das duas mais longas foi de oito anos.

²⁸ Em “Democracia e socialismo no capitalismo dependente”, de 1991, Theotônio Dos Santos discute se é possível considerar a democracia em países onde predomina a concentração de renda e a marginalização econômico-social, onde não se produziu uma identidade cultural e um projeto nacional e onde a soberania nacional é questionada pela dependência econômica estrutural, onde o Estado não pode, portanto, assegurar o autogoverno da nação. Discute a diferença fundamental do enfoque marxista e do enfoque burguês do “problema nacional democrático”. O marxismo o vê como momento dialético

tese de que “o padrão de desenvolvimento econômico dominante na América Latina, de caráter dependente, super explorador, monopolista, concentrador, excludente e marginalizador, não é compatível com a democracia burguesa”. Na sua obra, ele analisa desde a formação de governos autocráticos e autoritários no continente – cujo objetivo central é instrumentalizar uma política econômica do grande capital internacional, modernizadora do aparelho produtivo, controladora e monopolizadora da economia baseada no capital multinacional – até os dilemas, as contradições sociais que são produzidas. A teoria de Theotônio Dos Santos considera que é necessário recorrer à dialética mais do que a uma linearidade analítica, sendo necessário analisar dialeticamente as tendências liberais do desenvolvimento econômico, que, numa situação de capitalismo dependente, se voltam para produzir mais contradições, como a contradição entre a internacionalização do capital e sua inevitável base nacional.

REFLEXÕES SOBRE O ESTADO BRASILEIRO

A contextualização dos nexos históricos no Brasil, que tomei como referência para a discussão da política a partir da base econômica – como a expressão da estrutura – e o Estado – uma das expressões da superestrutura, no movimento da formulação das atuais políticas educacionais brasileiras a partir das determinações geopolíticas que o capitalismo adota e desenvolve nessa região da América Latina e a relação entre a economia nas políticas sociais, o Estado e a sociedade, como se expressam no *modus operandi* da política educacional.

Uma definição importante sobre o Estado encontramos em Poulantzas (2000), quando diz que ele não é pura e simplesmente uma relação, ou a condensação de uma relação: é a condensação material e específica de uma relação de forças entre classes e frações de classe. “O Estado, sua política, suas formas e suas estruturas traduzem, portanto, os interesses da classe dominante não de modo mecânico, mas através de uma relação de forças que faz dele uma expressão condensada da luta de classes em desenvolvimento.” (POULANTZAS, 2000, p. 131-132).

Na sociedade capitalista, a característica da cena política decorre das características gerais do Estado, de aparência universalista, em função do direito igualitário, inclusive na questão profissional, aparentando ser democrática e aberta a todas as classes. Tais concepções contaminam todos os partidos políticos burgueses. “A sociedade burguesa é uma sociedade anônima e os seus partidos políticos devem manter esse anonimato de classe.” Concebe-se a

de luta histórica pelo socialismo, enquanto o enfoque nacionalista burguês parte do “nacional” como fundamento último do processo de realização de um ser metafísico nacional autêntico. “[...] o marxismo denuncia o manejo da questão nacional pela burguesia como uma tentativa de anular as contradições de classe no capitalismo” (DOS SANTOS, 1991, p. 97).

relação entre política²⁹ e classe social³⁰ com a presença dissimulada das classes sociais no processo político, e o papel desempenhado pela política na própria formação das classes sociais. (BOITO JUNIOR, 2007, p. 140).

Florestan Fernandes (2008) nos ajuda a compreender do ponto de vista sociológico, a formação do capitalismo na América Latina, e especificamente o caso brasileiro. O capitalismo como modo e como sistema de produção, constitui uma manifestação tardia da evolução econômica e histórico-social do Brasil. Não estava incubado no antigo sistema colonial, organizado de forma capitalista apenas no nível da mercantilização dos *produtos tropicais*; e ele só se expandiu, realmente, graças à desintegração do sistema de produção escravista (FERNANDES, 2008, p. 172-173).

E, quando isso se deu, o capitalismo como modo e como sistema de produção irradiou-se da cidade para o campo, através da expansão da uma economia de mercado moderna, que conduzia em seu bojo a transformação do trabalho em mercadoria e a universalização do trabalho livre (ou seja, de uma perspectiva marxista, a universalização da relação social pressuposta pela reprodução da mais-valia relativa). (FERNANDES, 2008, p. 173)

De acordo com Fernandes (2009b, p. 49,) as classes sociais não podem preencher suas funções sociais desintegradoras e suas funções construtivas sob a modalidade predatória de capitalismo selvagem. A via é pela participação e regulação dos fluxos de renda e das estruturas de poder, a exemplo do que ocorre nos modelos europeus e no norte-americano. Mas, na América Latina, as classes sociais falham porque operam unilateralmente, no sentido de preservar e intensificar os privilégios de poucos e de excluir os demais.

A luta de classes não se dá no vácuo; é preciso determinar os componentes da conjuntura e, em especial, aferir o potencial relativo da luta política de que a

²⁹ Boito Junior (2007, p. 39-40), ao se referir à política e não à teoria política, a partir da discussão marxista da história, situa o lugar da política como a definição do lugar da prática política e da estrutura jurídico-política nos processos de transição de um modo de produção a outro modo de produção. A luta política é luta revolucionária, em contraposição à luta reformista. Afirma também que, neste início do Século XXI, o lugar da política na mudança histórica tem se deparado como novos obstáculos com origem e naturezas diversas e interdições dentro do velho economicismo, do novo utopismo e as combinações possíveis entre ambos, a partir dos teóricos marxistas.

³⁰ Boito Junior (2007, p. 195) analisa a classe social sob duas perspectivas: primeiro, como um fenômeno, ao mesmo tempo econômico, político e cultural, objetivo e subjetivo e, segundo, distinguindo, na análise da formação das classes sociais, a classe dominante, cuja formação está dada, da classe dominada, cuja formação é apenas, em condições normais, uma possibilidade real. No capitalismo, a burguesia, na condição de classe dominante, já está formada como classe social. O Estado burguês é a burguesia organizada como classe. Ele estabelece e legitima a propriedade privada dos meios de produção, a exploração do trabalho assalariado, a desigualdade de riquezas e todas as demais condições necessárias para o capitalismo se perpetuar. Em tais condições, de modo “espontâneo”, todo capitalista individual conhece seus interesses de classe e, regra geral, age nos limites dados por esses interesses. Esse é o fenômeno da formação das frações burguesas – grande e média burguesa, burguesia industrial, comercial e financeira. A burguesia, na condição de classe dominante, é, assim, uma classe ativa, que está presente, simultaneamente, na economia e no nível político da sociedade capitalista. Ainda segundo Boito Junior (2007, p. 199), para Lukács não há, no plano das relações de produção e das forças produtivas capitalistas, que representa o nível econômico do modo de produção capitalista, nada que torne inevitável, ao contrário do que sugere o economicismo, a formação da classe operária como classe ativa.

classe operária dispõe, em função das tarefas que lhe são possíveis nos confrontos econômicos, sociais e políticos com as classes burguesas (FERNANDES, 2009, p. 42-43).

Na análise de Ianni (2004, p. 52), a formação do capitalismo nacional tornou-se arena de tensões e conflitos, mas também acomodações com os setores sociais enraizados na “vocação agrária”, com o surgimento de um novo bloco no poder, originado na composição industrial-agrária, com a direção da burguesia industrial em expansão entre o período de 1930-1964. Assim surge o projeto de “capitalismo nacional”, buscando interiorizar os centros decisórios sobre problemas da economia política, e redefinindo amplamente os laços com a economia dos países mais fortes ou imperialistas dentre os quais se destacam a Inglaterra e os Estados Unidos.

Na transição do século XX para o XXI, Ianni (2004, p. 54-55) analisa as diretrizes adotadas pelos governantes brasileiros na formação do capitalismo transnacional de forma alheia e mesma adversa em relação às tendências da sociedade, alijando do processo os setores sociais e as conquistas sociais que haviam sido alcançadas, para a implantação do neoliberalismo e as suas políticas no Brasil em conjugação com as corporações transnacionais e as organizações multilaterais, como o FMI, o BIRD e a OMC. “Grande parte da sociedade está sendo desafiada a reorganizar-se e movimentar-se de modo a sobreviver em um contexto no qual o Estado se transformou em aparelho administrativo de classes e grupos sociais, ou blocos de poder, dominantes em escala mundial.” (IANNI, 2004, p. 55).

Historicamente, a sociedade brasileira reflete disparidades econômicas, políticas e culturais, envolvendo classes sociais, grupos raciais e formações regionais. Tais disparidades se põem nas relações entre amplos segmentos da sociedade civil e o poder estatal. O profundo dualismo da sociedade brasileira é a sua característica fundamental, por produzir a discrepância entre os indicadores econômicos, que a colocam como a oitava economia mundial, e os indicadores sociais, que se aproximam do nível dos países menos desenvolvidos do mundo (IANNI, 2004, p. 106).

QUESTÃO SOCIAL, DESIGUALDADES SOCIAIS E EDUCAÇÃO

As desigualdades sociais e os antagonismos de classes movimentam aspectos mais ou menos graves da questão social. A prosperidade da economia e o fortalecimento do aparelho estatal parecem estar em descompasso com a mobilidade social e o desenvolvimento social. Há processos estruturais que estão na base das desigualdades e antagonismos que constituem a questão social.

A situação social de amplos contingentes de trabalhadores fabrica-se precisamente com os negócios, a reprodução do capital.

As dificuldades agudas da fome e desnutrição, a falta de habitação condigna e as precárias condições gerais de saúde são produtos e condições dos mesmos processos estruturais que criam a ilusão de que

a economia brasileira é moderna, ou de que o Brasil já é a oitava potência do mundo ocidental e cristão (IANNI, 2004, p. 107).

Segundo os estudos de Rodrigo Castelo (2006, p. 12), é com Marx e Engels que a desigualdade social passa a ser estudada e denunciada. Tendo a Revolução Industrial como ponto de partida, ela passa a ser questionada e desnaturalizada. Rompem com a concepção de que a desigualdade social é um fato natural, aceitável e até mesmo inalterável, sendo necessário desconstruir essa concepção. No século XIX, Marx trata a questão do pauperismo e das condições de exploração e opressão a que os trabalhadores eram submetidos. A questão social aparece como categoria de análise para explicar a exploração do trabalho assalariado pelo capital e as lutas dos trabalhadores contra essa exploração e outras formas de opressão na sociedade industrial clássica.

Em modos de produção pré-capitalistas, a pobreza e as desigualdades sociais eram intimamente ligadas à escassez, consoante o baixo grau de desenvolvimento das forças produtivas e das relações de produção associadas àquelas. Já no capitalismo, adquirem uma nova lógica e dinâmica, estando associadas à produção de riqueza, ou seja, a escassez passa a ser uma produção social, e não mais resultado da ordem natural. Mas, em ambos os casos, a pobreza e as desigualdades sociais podem ser relacionadas à divisão da sociedade em classes sociais e à existência da propriedade privada. (CASTELO, 2006, p. 12)

A intenção se dirige no sentido de olhar como a questão social se situa na agenda governamental de 2003 a 2014, no gasto público, revelada pela formulação de políticas públicas setoriais e sociais, cuja centralidade é constituída pelo trabalho associado à educação. Abordo-a como elo teórico possível para contextualizar a política educacional a partir de 2003 no Brasil, pelo viés economicista e, ao mesmo tempo, tento verificar como tais políticas são colocadas para a sociedade civil como estratégia de inclusão social. Entendo, no sentido gramsciano, que a política pública educacional, na perspectiva estratégica para a inclusão social, vai no sentido de buscar obter o consentimento ativo das massas, formando-se uma *vontade coletiva*³¹ pela sociedade civil. Tal como colocada por Gramsci, “é a sociedade civil a instância que expressa o alargamento estatal e o seu momento ético”³² (SOARES, 2000, p. 63).

Pelo modo como se deu o fim da “servidão” para alguns sociólogos, a exemplo de Jaguaribe (1988), na análise de Ianni (2004, p. 111), originou-se o segmento “primitivo” da sociedade nacional, por não “incorporar os ex-escravos e suas famílias a condições aptas a lhes permitir o pleno desfrute da cidadania”. Ao negar o direito à educação e a outras assistências sociais, “a reprodução

³¹ Em Gramsci (2017), a vontade coletiva tem um papel importante na construção da ordem social, mas não mais como plasmadora da realidade, e sim como um momento decisivo que se articula por meio de determinações que provêm da realidade objetiva, em particular das relações sociais de produção. Analisa ainda a vontade coletiva sendo construída de maneira ativa sob a perspectiva de outra hegemonia, como “vontade coletiva nacional-popular”, como papel do “moderno Príncipe” (isto é, do partido político revolucionário). Finalmente, o conceito de vontade coletiva em Gramsci está estreitamente ligado ao de “reforma intelectual e moral”, ou seja, à questão da hegemonia (p. 811-813).

³² A concepção gramsciana do estado e o debate sobre a escola (SOARES, 2000).

familiar da ignorância e da miséria manteve, assim, no curso de quatro gerações que nos separam da Abolição, o dualismo básico entre participantes e excluídos dos benefícios da civilização brasileira”. Pobreza, miséria e ignorância estariam prejudicando as perspectivas do “Brasil 2000”, e, como alternativa governamental, gestou-se um projeto com a concepção: “Brasil: reforma ou caos”. Constituíam medidas a serem adotadas, à época, para um “novo pacto social”:

Incorporar as grandes massas a níveis superiores de vida, de capacitação e de participação. Ou, em outras palavras, visa-se a erradicar a miséria, a superar as formas extremas do atraso e da pobreza e a incorporar a totalidade dos brasileiros no âmbito e aos benefícios de uma moderna sociedade industrial, regida por uma democracia social. (IANNI, 2004, p. 111)

Setores dominantes e agências de governo modernizam instituições para que grupos e classes permaneçam sob controle, e tratam de criminalizar a questão social para que não sejam abaladas a “paz social”, “a lei e a ordem”. Uma parte do pensamento social brasileiro responsável pela formulação e implementação de políticas públicas adota a criminalização de grupos e classes sociais subalternas.³³ “Há conjunturas em que amplos segmentos da sociedade civil são criminalizados em linguagem conspícua, que se apresenta como se fora científica.” (IANNI, 2004, p. 113).

O estabelecimento dos nexos com a questão social – tendo o estudo de Castel (2013), como principal referência na compreensão do panorama histórico, ainda que não aprofundado, em que situa a historicidade como não linear e nem evolutiva –, para apreender o movimento realizado entre “os primeiros reformadores sociais até a emergência dos sistemas de proteções, garantias e direitos sociais que, na consolidação do capitalismo, responderam pela crescente inclusão de pessoas na relação assalariada”, vai no sentido de partir da noção sobre a questão social, realizar o diálogo com pesquisadores brasileiros do campo do serviço social e da sociologia, que se dedicaram a analisar a dialética da inclusão e da exclusão social.

Aborda a questão do trabalho não como relação técnica de produção, “mas como suporte privilegiado de inscrição na estrutura social”, em que “[...] há uma forte correlação entre o lugar ocupado na divisão social do trabalho e a participação nas redes de sociabilidade e nos sistemas de proteção que cobrem o indivíduo diante dos acasos da existência.” (CASTEL, 2013, p. 24). Em outro momento, Castel (2000), na obra *Armadilhas da exclusão*, explicita seu posicionamento e indica que há uma tendência à conciliação entre a ordem econômica e as garantias mínimas de sobrevivência da população, na restauração da chamada coesão, isto é, a exigência de tentar controlar esta relação entre a

³³ Os termos “classe operária” e “proletariado” quase nunca apareçam ou estão completamente ausentes em outros escritos de Gramsci (2017), torna necessário remeter a outras possíveis definições de classe operária: “classe subalterna”, “classe urbana”, “classe produtiva”, “grupo social subalterno” (p. 123). É neste sentido gramsciano que considero o conceito de subalternos.

lógica econômica e a coesão social, antes que se chegue às situações de ruptura que representa a “exclusão”. (2000, p. 26).

A centralidade do trabalho, como eixo das relações sociais e como processo que origina a cultura, as representações sociais, as formas identitárias, tal como se estuda na Sociologia do Trabalho, não é o recorte de minha análise neste momento. Tal recorte tem como objetivo permanecer com o debate sobre a formação dos sujeitos e as disputas entre projetos hegemônicos e contra-hegemônicos na formação do trabalhador a partir da política de educação profissional no Ensino Médio, por exemplo.

Abordo a questão social tendo como base a concepção de coesão social defendida por Castel (2013), entendendo-a como um elo necessário para a abordagem dialética da inclusão e da exclusão social, na perspectiva de que o estudo de uma estratégia de política pública que se articula com a educação básica de modo geral e a educação profissional pela promessa de “inclusão social”, diante da “crise da sociedade salarial”, em Castel (2013), significa pensá-la dialeticamente na relação entre o Estado Social³⁴ e o Estado Liberal³⁵, entre políticas sociais que objetivam enfrentar o risco da vulnerabilidade social com as políticas contratuais reguladas pelo mercado. Nessa perspectiva, importa olhar a mediação realizada pelo Estado em relação e em direção à sociedade.

Na conjuntura brasileira entre 2003 e 2014, ao mesmo tempo em que se implementavam políticas públicas para assegurar direitos sociais fundamentais, como a educação e o trabalho, a partir de políticas realizadas por um viés macroeconômico dito neodesenvolvimentista³⁶, na ótica do governo federal, o Estado brasileiro, ao mesmo tempo, se articulava com a conjuntura econômica no cenário internacional, na divisão internacional do trabalho, na perspectiva de um estado burguês, na medida em que não há rupturas com políticas

³⁴ Estado Social é aqui entendido nos termos colocados por Castel (2013, p. 16): “[...] como a forma ainda que variável do compromisso entre a dinâmica econômica comandada pela busca do lucro com a preocupação ou inquietação da proteção comandada pelas exigências da solidariedade. Pode se pensar uma sociedade sem este compromisso? Pode-se aceitar a volta à insegurança social permanente anterior às formas de proteção? É possível uma renegociação entre políticas sociais e interesses de mercado?”. Essas são algumas das perguntas sobre as quais se desdobra a reflexão de Castel.

³⁵ Estado Liberal é entendido nos termos colocados por Castel (2013, p. 45): “[...] com o surgimento da sociedade liberal no final do séc. XVIII, dá-se o advento dos contratos e da liberdade de empreender que o princípio da governabilidade liberal, modelada pelo Iluminismo, impôs aos fatos através da revolução política. [...] O livre acesso ao trabalho é a mola-mestra, chave para entrada nesta ‘nova’ sociedade (a sociedade liberal). O trabalho torna-se a fonte de toda riqueza, e, para ser socialmente útil, deve ser repensado e reorganizado a partir dos princípios da nova economia política”. Adam Smith descobre a preponderância do mercado, princípio autônomo de coesão social, independentemente da vontade dos indivíduos e funcionando rigorosamente sem que percebam de modo a reuni-los. [...] Mas, se teve tal impacto revolucionário, é porque se inscreve no quadro da transformação essencial que, no século XVIII, transforma a concepção do próprio fundamento da ordem social. Ora, o mercado e o contrato são os operadores dessa passagem de um fundamento transcendente à imanência da sociedade em si mesma. O recurso ao contrato – contrato social de Rousseau, fundamento da ordem social produzida unicamente pela vontade dos cidadãos” (CASTEL, 2013, p. 239-241).

³⁶ A abordagem a partir dessa perspectiva de um Estado neodesenvolvimentista implementado pelas políticas macroeconômicas que se pretendeu no Brasil, nesta tese, está apresentada a partir do tópico seguinte, onde discuto a relação entre “O contexto do estado brasileiro, estrutura e conjuntura: implicações para a política de educação profissional de Nível Médio no Brasil”.

macroeconômicas de cunho neoliberal, implementadas desde os anos 1990, de acordo com as análises dos economistas marxistas críticos.

A abordagem da conjuntura é aqui entendida como necessariamente precedida de uma análise sobre o movimento que o capital faz para assegurar sua acumulação e manter sua lucratividade, com o exercício de captar como essa estrutura se movimenta em direção à sociedade. Essa imersão é possível a partir das análises críticas dos teóricos que estudam o tecido social, as questões relacionadas com a coesão do tecido social, se e como ele se mantém coeso ou mesmo reage diante da expressividade do capital. Realizo um diálogo constante entre abordagens de estudiosos brasileiros e estrangeiros que debatem as questões colocadas por tais problemáticas.

Castel (2013, p. 13, grifo meu) coloca a discussão da “sociedade salarial” como uma questão relacionada à “história do presente”³⁷. É pelo recurso da história do presente que argumenta sobre a constituição das sociedades salariais com suas zonas de assistência e a relação com o Estado, no sentido de realizar articulações com a presença ou ausência das políticas sociais. Neste sentido, **a questão social é dada “como dimensão que se constrói a partir de um equilíbrio frágil entre coesão”³⁸ e conflito**. Na sua abordagem, a questão social não pode ser vista, nem constitutivamente nem do ponto de vista contemporâneo, como puro efeito mecânico.

A situação atual é marcada por uma comoção que, recentemente, afetou a condição salarial: o desemprego em massa e a instabilidade das situações de trabalho, a inadequação dos sistemas clássicos de proteção para dar cobertura a essas condições, a multiplicação de indivíduos que ocupam na sociedade uma posição de supranumerários, “inempregáveis”, inempregados ou empregados de um modo precário, intermitente. De agora em diante, para muitos, o futuro é marcado pelo selo do aleatório. (CASTEL, 2013, p. 21).

Sua reflexão se volta para as condições da coesão social³⁹, ou zonas⁴⁰ de

³⁷ Para Castel (2013, p. 23), a história do presente aparece como o esforço de “reentender” o surgimento do mais contemporâneo, reconstruindo o sistema das transformações de que a situação atual é herdeira. Intenta voltar-se para o passado com uma questão que é a nossa questão hoje, e escrever o relato de seu advento e de suas principais peripécias. Porque o presente não é só o contemporâneo. É também um efeito de herança, e a memória de tal herança nos é necessária para compreender e agir hoje.

³⁸ Coesão social como a composição de equilíbrio, como um indicador que visa a avaliar as zonas de vulnerabilidade e integração, e avaliar a coesão de um conjunto social em um dado momento (Castel, 2013, p. 24).

³⁹ Castel (2013, p. 24-25) afirma que sua análise da questão social pelo viés da “Coesão social” segue um esquema formal, cuja validade só será confirmada pelas análises por ele permitidas. Faz duas observações preliminares para evitar erros de interpretação: 1) a dimensão econômica não é, pois, o diferenciador essencial, e a questão apresentada não é a da pobreza. O que se deve evidenciar são, sobretudo, as relações existentes entre a precariedade econômica e a instabilidade social; e, 2) menos do que situar indivíduos nessas “zonas”, trata-se de esclarecer os processos que os fazem transitar de uma para a outra; por exemplo, passar da integração à vulnerabilidade, ou deslizar da vulnerabilidade para a inexistência social (especificamente ele se refere às populações ameaçadas de invalidação social).

⁴⁰ Em Castel (2013, p. 24-25), o uso do termo “zonas” constitui uma abordagem metafórica para expressar uma relação entre o trabalho estável – inserção relacional sólida, que caracteriza uma área de integração – e, inversamente, a ausência de participação em qualquer atividade produtiva e o isolamento relacional, que conjugam seus efeitos negativos para produzir a exclusão, ou melhor, a desfiliação. A vulnerabilidade

integração e de vulnerabilidade social. Analisa as situações de dissociação, desconversão social, o individualismo negativo, a vulnerabilidade de massa, a desvantagem, a invalidação social, a desfiliação social⁴¹ (CASTEL, 2013, p. 23-25).

Considero importantes o diálogo e a contextualização com as abordagens dos intelectuais militantes no Serviço Social no Brasil, que são referências nos estudos acerca da problemática da questão social na América Latina e no Brasil, a partir dos pressupostos marxianos, especificamente as discussões realizadas por José Paulo Netto e Marilda Iamamoto. Netto (2013) analisa o modelo de capitalismo implementado na América Latina e as relações multidimensionais com a pobreza e suas implicações sociais, do ponto de vista do aprofundamento das desigualdades sociais na região, apoiado nos dados produzidos pela Comissão Econômica para a América Latina (CEPAL), e afirma que não se pode afastar da cena da pobreza o elemento econômico.

Para Iamamoto (2010) o capital financeiro assume o comando do processo de acumulação e, mediante inéditos processos sociais, envolve a economia e a sociedade, a política e a cultura, vinculando profundamente as formas de sociabilidade e o jogo das forças sociais. O grande objetivo atual das forças do capital, no Brasil e no mundo, é consagrar a pequena política⁴² e a pseudoética do privatismo desenfreado como elementos fundamentais de um senso comum que sirva de base à sua hegemonia. É essa, precisamente, a face ideológica do neoliberalismo (COUTINHO, 2006, p. 191).

O que é obscurecido, nessa nova dinâmica do capital, é o seu avesso: o universo do trabalho – as classes trabalhadoras e suas lutas –, que cria riquezas para os outros, experimentando a radicalização dos processos de exploração e expropriação (IAMAMOTO, 2010, p. 107).

Netto (2013, p. 84) diz que a expressão *questão social* foi utilizada para denotar o novo pauperismo. É uma nova pobreza que vem desse pauperismo na Europa ocidental, na área industrializada e urbanizada, “um brutal pauperismo, uma pobreza escandalosa e generalizada”. Nessa perspectiva, foi o pauperismo que se registrava nos primeiros momentos do impacto da industrialização, “daquilo que os historiadores chamam rapidamente de revolução industrial, que provocou o surgimento da expressão *questão social*”.

A perspectiva confessional da desigualdade está vinculada à Igreja Católica

social é uma zona intermediária, instável, que conjuga a precariedade do trabalho e a fragilidade dos suportes de proximidade.

⁴¹ A desfiliação é, num primeiro sentido, uma ruptura desse tipo de relação com as redes integração primária; um primeiro desatrelamento com respeito às regulações dadas a partir do encaixe na família, na linhagem, no sistema de interdependência fundados sobre o pertencimento comunitário. Há risco de desfiliação quando o conjunto das relações de proximidade que o indivíduo mantém, a partir da sua inscrição territorial, que é também sua inscrição familiar e social, é insuficiente para reproduzir sua existência e para assegurar sua proteção (CASTEL, 2013, p. 50-51).

⁴² A pequena política é uma concepção gramsciana e é apresentada aqui de forma resumida como as questões parciais e cotidianas que se apresentam no interior de uma estrutura já estabelecida, em decorrência de lutas pela predominância entre as diversas frações de uma mesma classe política (GRAMSCI, A. Cadernos do Cárcere, v. 3, 2014, p. 21-22).

no século XIX. Nos estudos de Netto (2013, p. 88), ela se apresenta pela visão da igreja, comparada ao desenvolvimento biológico dos seres na natureza, classificados como superiores e inferiores: “[...] o santo Papa considerava que a desigualdade na sociedade remetia à desigualdade orgânica na natureza. Aos superiores na sociedade, como aos inferiores, assim como na natureza”. Essas características vão acompanhar, desde então, o pensamento conservador, ou seja, a resposta para a *questão social* como algo natural e com uma natureza moral.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As políticas educacionais formuladas pelos organismos internacionais desde a década de 1990, das quais o Brasil é signatário, têm como estratégia colocar a educação como elemento central para a indução do desenvolvimento social nos países da América Latina. À educação é dado o *status* de vetor de “inclusão social” pelos organismos internacionais, com a indicação do “porque” e do “como” alcançar tal objetivo nas políticas e propostas que desenvolvem. De acordo com os estudos de Garcia (2014, p.16), deve-se instituir uma administração das desigualdades sociais e uma espécie de antídoto para a “exclusão social”.

Ao mesmo tempo em que se dissimulam e naturalizam as desigualdades, os países signatários, ao realizarem a educação inclusiva, estariam criando a sociedade inclusiva, o que, em Garcia (2014, p. 16), se dá pela via da “comunidade coesa, participativa, solidária e voluntária”. Dito isso, os idealizadores dessa hegemonia pretendem convencer os sujeitos sociais a aderirem à sociedade capitalista pelo *slogan* da “inclusão social” na corrente econômica pela via da educação. São eles: o Banco Mundial – BM, o Fundo Monetário Internacional – FMI, o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento – PNUD, a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura – UNESCO e até mesmo a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico – OCDE, entidade da qual o Brasil não é membro, e a CEPAL. Cabe destacar que o receituário prevê a atenção com a educação desde a educação infantil, considerando que crianças que têm boa educação serão profissionais mais bem colocados no mercado de trabalho.

As disputas que se dão por dentro do Estado para a implementação de determinadas políticas aparecem mais acirradas em alguns casos e menos em outros. O acirramento que existe em torno da educação básica, especificamente com maior ênfase no ensino médio por ser a última etapa da educação básica em que está a juventude brasileira na transição para o mundo adulto, e especialmente, na educação profissional.

Nos marcos legais do planejamento do governo federal, os conflitos e interesses envolvidos na política de educação profissional, especialmente a partir de 2003 – quando ela ganha dimensões intersetoriais, vinculadas às políticas sociais, com programas e ações direcionados à outras secretarias de estado,

como saúde, segurança pública, trabalho, previdência social, ciência e tecnologia, etc. –, configura-se, no planejamento de governo federal, como política estratégica para a “inclusão social”, com a destinação e a aplicação de grande monta de recursos do fundo público.

REFERÊNCIAS

BOITO JUNIOR, A. **Estado, política e classes sociais: ensaios teóricos e históricos**. São Paulo: UNESP, 2007.

BOTTOMORE, T. **Dicionário do pensamento marxista**. Rio de Janeiro: Zahar, 2012.

BRASIL. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. **Educação profissional como estratégia para o desenvolvimento e a inclusão social**. CONFERÊNCIA NACIONAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA. 1, Brasília: SETEC/Ministério da Educação. 15 a 18 de agosto de 2006.

BRASIL. **Políticas Públicas para a Educação Profissional**. Brasília, 2004.

CARCANHOLO, M. D. **Inserção externa e vulnerabilidade da economia brasileira no governo Lula**. In.: ENCUESTRO DE ECONOMIA POLÍTICA E DERECHOS HUMANOS, 4 Argentina: Universidad Popular Madre de Plaza de Mayo., 2010. Disponível em: http://www.ie.ufrj.br/intranet/ie/userintranet/hpp/arquivos/carcanholo_2010_otim.pdf. Acesso em: 21 jun 2016.

CASTEL, R. **As metamorfoses da questão social: uma crônica do salário**. Petrópolis: RJ, 2013.

CASTEL, R. **As armadilhas da exclusão**. In: BELFIOREWANDERLEY, M.; BÓGUS, L.; YAZBEK, M. C. (orgs.). **Desigualdade e a questão social**. São Paulo: Cultura 2000.

CASTELO, R. **A “questão social” na origem do capitalismo: pauperismo e luta operária na teoria social de Marx e Engels**. 2006. 181f. Dissertação (Mestrado em Serviço Social) Universidade Federal do Rio de Janeiro, Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Rio de Janeiro, 2006.

COUTINHO, W. C. R. **Neoliberalismo, política educacional e politécnica: tensões, contradições e possibilidades decorrentes do Decreto n. 5154/04**. 2011. 158f. Tese (Doutorado em Políticas Públicas e Formação Humana). Universidade Federal do Rio de Janeiro, Faculdade de Educação. Rio de Janeiro, 2011.

COUTINHO, C. N. **O estado brasileiro: gênese, crise, alternativas**. In: LIMA, J. C. F; NEVES, L. M. W. (orgs.). **Fundamentos da educação escolar do Brasil contemporâneo**. Rio de Janeiro, Fiocruz/ESPJV, 2006, p. 173-200.

DOS SANTOS, T. **Teoria da dependência: balanços e perspectivas**. Florianópolis:

Insular, 2015.

DOS SANTOS, T. **Do Terror à esperança: auge e declínio do neoliberalismo**. São Paulo: Ideias & Letras, 2004.

DOS SANTOS, T. **Democracia e socialismo no capitalismo dependente**. Petrópolis: Vozes, 1991.

FURTADO, C. **Uma política de desenvolvimento econômico para o Nordeste**. 2. ed. Recife: Assessoria da Superintendência do Desenvolvimento do Nordeste, 1967.

FURTADO, C. **O longo amanhecer: uma biografia de Celso Furtado**. Documentário elaborado e comentado por Gabriel Merheb Petrus. 2004. Paraná: UFPR, 21 set. 2012. Disponível em: <https://jornalggn.com.br/blog/luisnassif/o-longo-amanhecer-documentario-sobre-celso-furtado>. Acesso em: 6 jan. 2017.

GARCIA, R. M. C. **Para além da “inclusão”**: crítica às políticas educacionais contemporâneas. In: EVANGELISTA, O. (org). **O que revelam os slogans na política educacional**. Araraquara: Junqueira & Marin, 2014.

GRAMSCI, A. **Americanismo e fordismo**. São Paulo: Hedra, 2008.

GRAMSCI, A. **Os Intelectuais e a organização da cultura**. 4. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1982, p. 130-131.

HARVEY, D. **A geopolítica do capitalismo**. In: HARVEY, D. **A produção capitalista do espaço**. São Paulo: Annablume, 2005, p. 125-160.

IAMAMOTO, M. V. **Capital fetiche, questão social e Serviço Social**. In: IAMAMOTO, M. V. **Serviço social em tempo de capital fetiche: capital financeiro, trabalho e questão social**. São Paulo: Cortez, 4. ed. 2010, p. 106-208.

IANNI, O. **Pensamento social no Brasil**. Bauru, SP: EDUSC, 2004.

MARINI, R. M. **Dialética da dependência**. Petrópolis: Vozes/Clacso, 2000.

MARX, K.; ENGELS, F. **Manifesto do Partido Comunista: 1848**. 9. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999. Disponível em: <https://www.marxists.org/portugues/marx/1848/ManifestoDoPartidoComunista/cap1.htm>. Acesso em 20 mai. 2016.

MARX, K.; Engels, F. **Manifesto Comunista**. Disponível em: <https://www.marxists.org/portugues/marx/1848/ManifestoDoPartidoComunista/cap1.htm>.

MARX, K. **A ideologia alemã: crítica da mais recente filosofia alemã em seus representantes Feuerbach, B. Bauer e Stirner, e do socialismo alemão em seus diferentes profetas (1845-1846)**. Trad. Leandro Konder. São Paulo: Boitempo, 2007.

MARX, K. **Contribuição à crítica da economia política**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1983.

- MARX, K. **A ideologia alemã (Feuerbach)**. São Paulo: Ciências Humanas, 1979.
- MÉSZÁROS, I. **Para além do capital: rumo a teoria da transição**. São Paulo: Boitempo, 2002. Disponível em: <https://nupese.fe.ufg.br/up/208/o/para-alem-do-capital.pdf?1350933922>. Acesso em: 19 nov. 2017.
- MÉZÁROS, I. **A educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2008.
- NETTO, J. P. **A questão social na América Latina**. In: GARCIA, M. L. T.; RAIZER, E. C. (orgs.). *A questão social e as políticas sociais no contexto latino-americano*. Vitória: EDUFES, 2013.
- NEVES, L. A nova pedagogia da hegemonia no Brasil. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 29, n. 1, 229-242, jan./jun. 2011. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/viewFile/2175-795X.2011v29n1p229/19422>. Acesso em: 10 mai. 2016
- O'DONNELL, G. Anotações para uma Teoria do Estado. **Revista de Cultura e Política**, n. 4, 1981.
- OLIVEIRA, F. **Política numa era da indeterminação: opacidade e reencantamento**. In: OLIVEIRA, F.; RIZEK, C. S. (orgs.). *A era da indeterminação*. São Paulo: Boitempo, 2007.
- _____. Democratização e republicanização do Estado. **Revista Teoria e Debate**, Fundação Perseu Abramo, edição 54, 3 ago. 2003a. Disponível em: <http://www.teoriaedebate.org.br/index.php?q=materias/economia/democratizacao-e-republicanizacao-do-estado>. Acesso em: 26 jul. 2014
- _____. **Crítica à razão dualista: o ornitorrinco**. São Paulo: Boitempo, 2003b. p. 12-23.
- _____. **O elo perdido: classe e identidade de classe na Bahia**. São Paulo: Perseu Abramo, 2003c.
- OSZALAK, O.; O'DONNELL, G. **Estado y políticas estatales en América Latina: Hacia una estrategia de investigación**. Buenos Aires: Clacso, 1976.
- SHIROMA, E O. **Política educacional**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2011.
- SILVA, M. O. S. Construindo uma proposta metodológica participativa para desenvolvimento da pesquisa avaliativa: uma contribuição da teoria crítica para a prática do Serviço. **Textos & Contextos**, Porto Alegre, v. 11, n. 2, p. 222-233, ago./dez. 2012.

OS EFEITOS DA PANDEMIA DA COVID-19 NA VIDA E NA SAÚDE DOS POLICIAIS MILITARES DA PMBA: BREVES REFLEXÕES

Jaime Pinto Ramalho Neto⁴³

INTRODUÇÃO

Na Quarta-Feira de Cinzas de 2020, a Prefeitura Municipal de Salvador – PMS convocava os foliões através dos principais jornais do Estado da Bahia para o Carnaval de 2021: “Só uma coisa pra aliviar a saudade do Carnaval de Salvador. Saber que ano que vem tem outro. Valeu, Salvador. Até 2021” (A TARDE, 2020, p. A5; Correio, 2020, p. 5). De fato, havia motivos para comemorar os resultados econômicos pela participação do povo baiano, os turistas estrangeiros e nacionais no evento festivo. A dissonância na festa foram várias cenas de agressões físicas de foliões devido ao “novo modelo de observação de segurança” criado pelo Comandante Geral da Polícia Militar da Bahia (PMBA), a época, o Cel. PM Anselmo. Para justificar o fracasso “Brandão afirmou que, devido à falta de educação da população, o novo formato não surtiu efeito e que no Carnaval de 2021 serão retomados os moldes dos anos anteriores” (MOURA, 2020, p. 6). Este anúncio de mudança da estratégia na PMBA no próximo carnaval não viria ocorrer devido a exoneração do comandante e a chegada da pandemia da COVID-19 no Brasil, interrompendo os carnavais de 2021 e 2022. No Brasil o primeiro caso foi registrado em 26/02/2020 em São Paulo e na Bahia em 06/03/2020. (HERMES, 2020, p. B5). *Pari passu* ao avanço da pandemia, no âmbito do Estado da Bahia já em março, o governo do Estado da Bahia editou-se diversos documentos no controle da disseminação, atendimento hospitalar à população entre outros; já na PMBA a criação de protocolos sanitários, burocráticos e operacionais (BAHIA, 2020a; BAHIA, 2020b; BAHIA, 2020c; PMBA, 2020a; PMBA, 2020b; PMBA, 2020c; PMBA, 2020d; APMBA, 2020).

Com as evidências sanitárias da pandemia da COVID-19 em curso, as infecções e óbitos, transformaram-se em notícias diárias através da imprensa com várias publicações *online* (LERNER, 2021, p. 223) levanto a uma torrente de informações e desinformações, a “infodemia”, que confundia a população na adoção de comportamentos recomendados pela OMS (TANIELEE, 2021). Iniciava-se no Brasil a proliferação de narrativas sobre os efeitos do vírus à saúde e à vida das pessoas e na gestão da pandemia; o Governo Federal, em particular, o presidente Jair Bolsonaro, com seus pronunciamentos, defendia a manutenção do funcionamento das atividades econômicas afirmou: “Alguns vão morrer? Vão, ué, lamento. É a vida. Você não pode parar uma fábrica de automóveis porque há mortes nas estradas todos

⁴³ Jaime Pinto Ramalho Neto é doutor e mestre em Estudos Étnicos e Africanos pela Universidade Federal da Bahia – UFBA e oficial da Polícia Militar da Bahia. Sócio colaborador da Associação Brasileira de Antropologia – ABA. Integrante do Grupo de Estudos, Pesquisas e Experimentações Educacionais – GEPEE/IAT/SEC-BA. jaymeramalho@gmail.com.

os anos”; em relação a imunidade comunitária declarou: “Depois da facada, não vai ser uma gripezinha que vai me derrubar, tá ok?” (FUCS, 2020). Por outra via, os especialistas em saúde – os médicos, os virologistas e os infectologistas – buscavam orientar a população quanto aos cuidados sanitários (uso de máscara, higienização das mãos), o isolamento social, a ineficácia do uso da hidroxicloroquina; já os governadores articulavam a aquisição de insumos, medicamentos, respiradores, a ampliação de leitos hospitalares, instalação de hospitais de campanha.

Além dos graves efeitos deletérios produzidos pelo vírus o país passaria ao longo de 2020 e 2021 pela “política sanitária” do governo Bolsonaro com traços de social-darwinismo: orientações obscurantistas de desprezo à Ciência, as pregações bíblicas na eliminação do vírus (LOWY, 2020). Somava-se as ações húbris do presidente, a ideologia ultranacionalista, patrioteira e neoliberal na defesa da abertura econômica como a campanha publicitária “Pra Frente Brasil” e “Vamos junto para essa guerra” (MANDETTA, 2020, p. 150), que se pode correlacionar à gestão pública similares da pandemia da “gripe espanhola” (vírus da gripe do subtipo H1N1), ocorrida no Brasil em 1918 (SCHWARCZ, 2020, p. 75); porém, outros atos foram gestados no embate da antinomia entre a “vida” e a “economia” como a tentativa de alterar a bula da cloroquina como recurso terapêutico (*ibid.*, p. 167). A “infodemia” elaborada pelos locutores oficiais do governo federal (o presidente Bolsonaro, ministros, parlamentares, partidários e seus simpatizantes), produziam e reproduziam mensagens distorcidas à população em termos do comportamento coletivo a ser adotado no contexto sanitário de complexa gravidade. Assim, embora sem as *credentialis* da Ciência, Bolsonaro detinha a força ilocucionária de atuar através das redes sociais com suas operações simbólicas em termos de *fake news*, para convencer segmentos da população a desconsiderar ou mesmo relativizar os efeitos mortais da COVID-19 (BOURDIEU, 1996).

Nesse sentido, a apelação do *ethos* masculino servia como “correia” do motor para “morta heroica” ao encorajar a população a circular no espaço público, em suas palavras disse: “Não tem que se acovardar com esse vírus na frente” (FUCS, 2020). Tal retórica tinha destinação: os segmentos dos seus eleitores e as categorias de trabalhadores afinadas com sua ideologia patrioteira a exemplo dos militares, policiais, os policiais militares, os bombeiros militares e policiais federais. Em verdade, segundo as evidências trazidas pelo estudo do Fórum Brasileiro de Segurança Pública – FBSP (2020), tais categoriais de profissionais identificam-se como: os bolsonaristas orgânicos (seguidores de políticos de direita) e os bolsonaristas radicais (declarados fãs do presidente Jair Bolsonaro); quando questionados sobre o apoio ao isolamento social, apenas 26% dos policiais militares defendiam esta medida sanitária, já os bolsonaristas radicais representavam 1% (FBSP, 2020, p. 25). Por isso, em tese, algumas evidências diretas quanto ao grau de contaminação e óbitos da COVID-19 na categoria destes profissionais da Segurança Pública, pode ser atribuída ao alinhamento ideológico ao presidente Bolsonaro. Nesse sentido, Lotta (2020) identificou entre policiais no Brasil da “linha de frente” sobre os efeitos da COVID-19 na vida profissional e pessoal; os resultados apontam que 59% dos policiais civis e militares do Estado de São Paulo sentiam “medo de contrair ou ter familiar contaminado pelo novo coronavírus” enquanto entre outros Estados representaram 68,8%; na questão de “não ter medo”, foram 40,3% em São Paulo e 31,2% nos demais Estado (*ibid.*, p.7), resultados estes que evidenciam os efeitos do *ethos* masculino e o sentido de afrontamento e ousadia específicas da cultura militar (MINAYO, 2008).

ESTRESSE E SOFRIMENTO MENTAL NA VIDA DOS POLICIAIS MILITARES

O sofrimento psíquico no trabalho policial militar tem suas causas e efeitos correlacionados ao corpo que experimenta as sensações na interação entre o bem-estar psíquico e as pressões advindas de diferentes dimensões: as modalidades de comando, as relações de poder, as responsabilidades e o conteúdo das tarefas. Dessa maneira, segundo Deejours (2015), para não haver o adoecimento precoce os trabalhadores desenvolvem estratégias defensivas individuais e coletivas. Por isso, as motivações do sofrimento psíquico dos policiais militares, têm sido objeto de investigação na contemporaneidade; primeiro, no campo da saúde, através do conceito de “risco”, torna-se central na perspectiva da epidemiologia por revelar as características da profissão policial a probabilidade de vitimização fatal e os agravos à saúde decorrentes das atividades; em segundo, a noção de “segurança” enquanto matéria-prima do trabalho policial, pois no mundo contemporâneo devido a expansão do crime-negócio (MISSE, 2007) tem aumentado os ferimentos e óbitos por armas de fogo; em terceiro, pelas “condições de trabalho”, que precede e perpassa a atividade através dos meios e instrumentos disponibilizados pela instituição e; em terceiro, as condições de saúde, que permitem correlacionar o nível de bem-estar no campo físico e mental e os respectivos problemas sanitários (MINAYO, 2008, p. 13-22).

Nessa perspectiva, trabalhos relacionados às análises teórico-empíricas sobre o sofrimento psíquico dos policiais militares têm trazido importantes contribuições na contemporaneidade. Por exemplo, Santana (2010) associa o desencadeamento do sofrimento psíquico decorrente do estresse, as condições de trabalho e o estado nutricional, motivados pela alta demanda de trabalho, a extensa jornada, as dificuldades de crescimento profissional e as situações de perigo; para Spode (2004) e Spode e Merlo (2006), as motivações derivam da elevada carga de trabalho, a falta de reconhecimento, as situações de perigo vivenciadas nas ruas, através das quais resultaram em sofrimento físico como dor de cabeça e pressão arterial elevada, obrigando os policiais militares a utilizar medicação para aliviar o sofrimento psíquico. Todavia, Minayo (2011) destaca entre outros desencadeadores de sofrimento psíquico, as relações hierárquicas, o nível de rigidez na organização, a carga de trabalho, a pressão dos mecanismos disciplinares e a falta de suporte social. Neste sentido o conceito de estresse explica como o organismo reage por meio de componentes psicológicos, físicos, mentais e hormonais, frente a necessidade de adaptação dos agentes sociais diante de um evento ou situação de gravidade; enquanto Oliveira e Bardagi (2010) verificam como sintomatologia do estresse a irritabilidade, o cansaço, a sensibilidade excessivos, a insônia além de problemas de tensão muscular e desgaste físico. Para Sartori (2006), existe a correlação entre condições de trabalho e o modelo da organização como fatores estressores resultando na Síndrome de Burnout, que pode atingir o estágio de despersonalização decorrente da exaustão emocional impactando nas relações internas e externas no trabalho.

No âmbito da Secretaria da Segurança Pública da Bahia os dados aferidos à época já demonstravam a preocupação com a saúde mental e orgânica nas hierarquias da PMBA (PRAXIAN, 2013). Assim, entre outras evidências de sintomatologias, havia 36,7% que se sentiam “nervoso/agitados”, 20,7% com “dificuldades de tomar decisões”, 14,8% “deprimidos”, 8,2% “tem chorado mais que de costume” e 2,7% no “pensar em suicídio” (*ibidem*, p.6). Outras pesquisas no âmbito da PMBA sobre sofrimento psíquico demonstrou que 44,4% dos

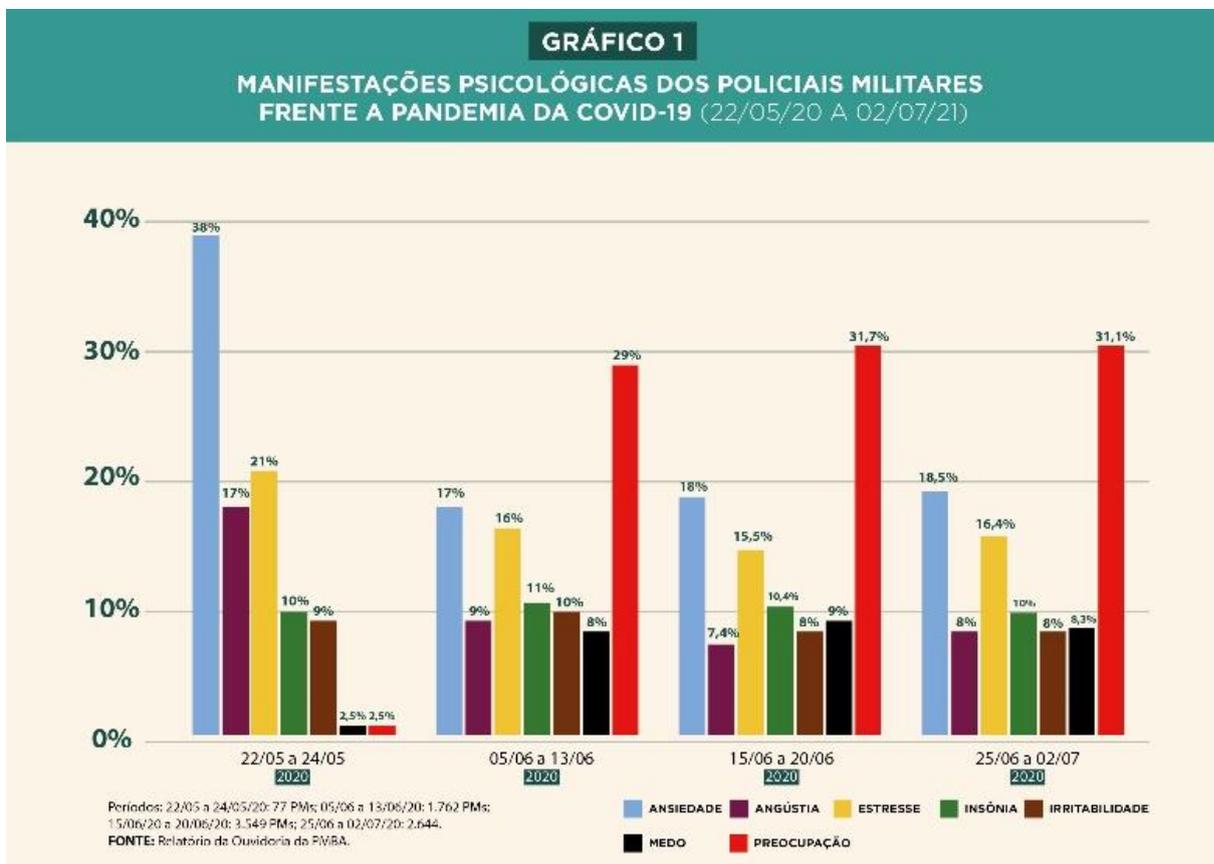
entrevistados sinalizam o “desejo de receber atendimento psicológico” e 23% afirmavam que “talvez possam desejar o atendimento, segundo Luz e Costa (2020, p. 56); enquanto Leão Júnior e Ribeiro (2020) identificaram que 66% dos policiais militares “sofrem impactos psicológicos” após atuarem em ocorrência policial, por outro lado, 34% reagiram que “não tiveram impacto”, mas outro quesito relevante foi que 24% usavam substâncias psicoativas na execução do trabalho, mas também outros 41% utilizavam fora do serviço (*ibidem*, p. 50-52). Por fim, Silva (2021) identificou entre policiais militares em Salvador, que apenas 25,9% aferiram como positivo o serviço de apoio psicológico, enquanto 51% atribuíam a mensuração de regular e outros 22,5% consideravam ruim ou péssimo (*ibidem*, p.81-82). Em verdade, o escrutínio de tais resultados em diferentes corporações militares estaduais revela o drama do sofrimento psíquico dos policiais militares antes da pandemia do coronavírus na vida pessoal e profissional. Visto isso, quais foram os principais sintomas psicológicos que a pandemia da COVID-19 produziu em seus organismos manifestados em termos emocionais? Com a disseminação comunitária sem a perspectiva da chegada da vacina, quais foram as percepções dos policiais militares baianos quanto a infecção entre seus colegas, familiares e vizinhos? E frente a crueldade do vírus quantas mortes de policiais militares do serviço ativo foram identificadas nesta amostra?

OS EFEITOS PSICOLÓGICOS DA PANDEMIA DA COVID-19 NA VIDA DOS POLICIAIS MILITARES

As experiências vividas nos corpos e nas mentes entre as pessoas expostas ao risco e a letalidade do vírus da COVID-19 nas fases preliminares da pandemia, passou a representar a subversão dos projetos de vida. O cenário epidemiológico era de insegurança e medo; as interações sociais foram aos poucos diminuído e seletivamente ficavam restrito a família e por obrigação no espaço do trabalho. Naqueles primeiros meses de 2020, cada projeto de vida, a antecipação do futuro mesmo como mero desejo, não se poderia realizar nem fazer projeções; a viabilidade das ações práticas e horizontes abertos tornaram-se pesadelos diante do imponderável vírus da COVID-19 (SCHULTZ, 2012).

Embora as pandemias não matem indiscriminadamente, salvo aquelas pessoas que reúnem poucas condições econômicas e sociais (SANTOS, 2020), outras tantas devido à profissão, foram obrigadas se expor ao vírus como os policiais militares baianos. As situações de perigo decorrente da criminalidade violenta associaram-se ao coronavírus potencializando os efeitos psicológicos na saúde psíquica destes profissionais. Assim, no Gráfico 1, se percebe diferentes manifestações psíquicas apresentadas no período da amostra e respectivas fases; no inventário dos sintomas psicológicos identifica-se como principais: a ansiedade, a angústia, o estresse, a insônia, a irritabilidade, o medo e a preocupação.

Como se observa neste conjunto de sintomatologias, temos a reação do organismo frente a necessidade de adaptação aos perigos decorrentes das possibilidades de infecção pela COVID-19. A partir do sintoma do estresse, o sofrimento emocional, permite a disseminação das demais manifestações psíquicas como a insônia, a irritabilidade, a angústia, o medo e a preocupação que resultaram na exaustão física e emocional. Nesse sentido, o período crítico do sofrimento psíquico está representado a partir do mês de maio agravando-se no mês de junho de 2020 quando o Estado da Bahia acumulou 677 óbitos e na PMBA representavam 6



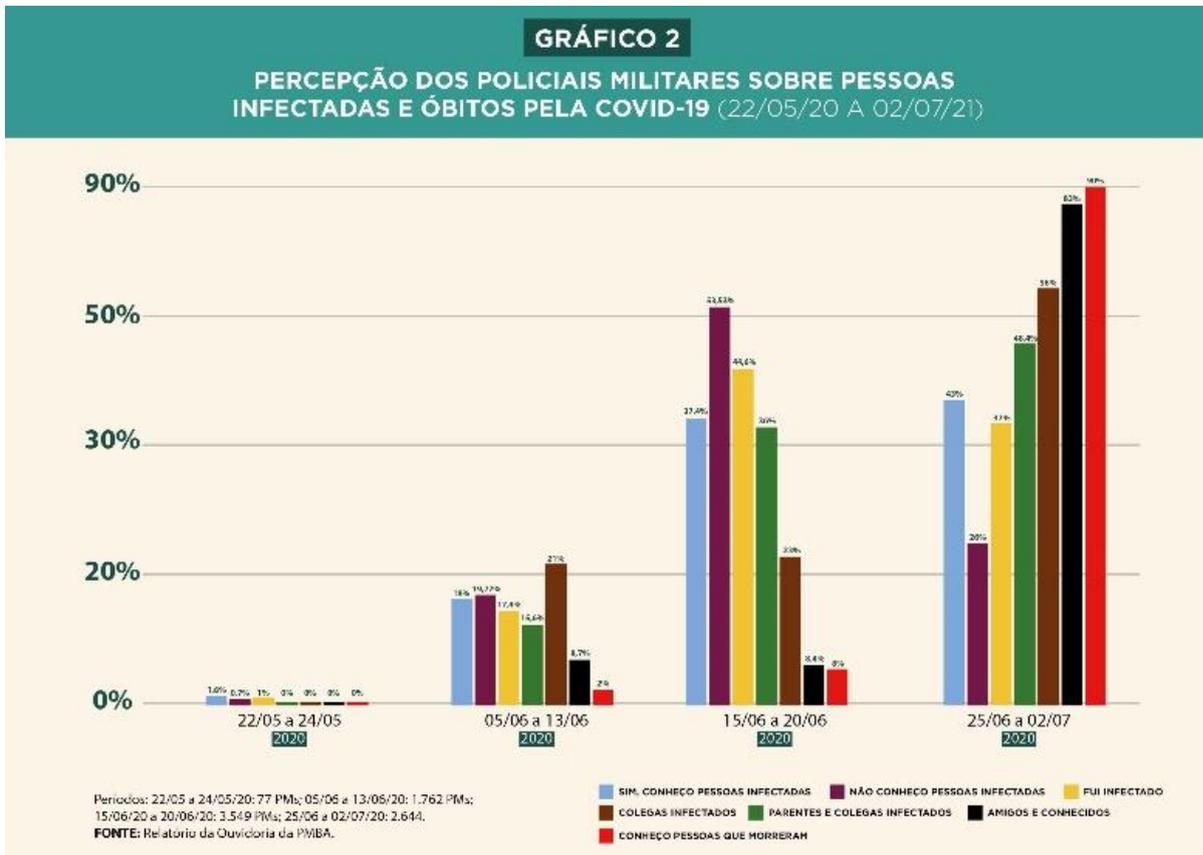
óbitos de policiais militares do serviço ativo. Por conseguinte, pode-se inferir que os policiais militares já desenvolviam a Síndrome de Burnout decorrente da exaustão emocional frente as implicações do coronavírus na vida pessoal e profissional.

PERCEPÇÃO DOS POLICIAIS MILITARES SOBRE INFECTADOS E MORTES PELA COVID-19

É pertinente reconhecer com o avanço da letalidade e a disseminação da infecção pelo coronavírus nos ambientes familiares, social, comunitário e ocupacional, seus efeitos produziram ressonâncias negativas nas vidas dos policiais militares baianos. Pelo que se percebe no Gráfico 2, a percepção do perigo dos pesquisados foi aumentando à medida em que os óbitos e infectados acumulavam na contabilidade sanitária chegando a 73.307 pessoas infectadas e 1.853 óbitos na Bahia, que representava uma taxa de letalidade de 2,53%.

Verifica-se assim, que no segundo período de 15/06 a 20/06/2020, houve um aumento significativo no grau de percepção quanto a disseminação do coronavírus e óbitos entre os policiais militares baianos. Nesse sentido, identifica-se nos quesitos relativo a “proximidade” entre pessoas pelas quais socializam no cotidiano, a percepção que “conhece” alguém infectado representa 37,4% e “não conhece” são 53,53%; na perspectiva se pesquisado “foi infectado” temos 44,6% e seus “colegas foram infectados” representam 36%; no quesito se os “parentes e colegas foram infectados” representam 23% enquanto os “amigos e conhecidos” são 8,4% da amostra; quanto aos óbitos afirmaram que “conhece pessoas que morreram” com 8%. No período seguinte, a mensuração de percepção aumentou, em particular, quanto a questão que

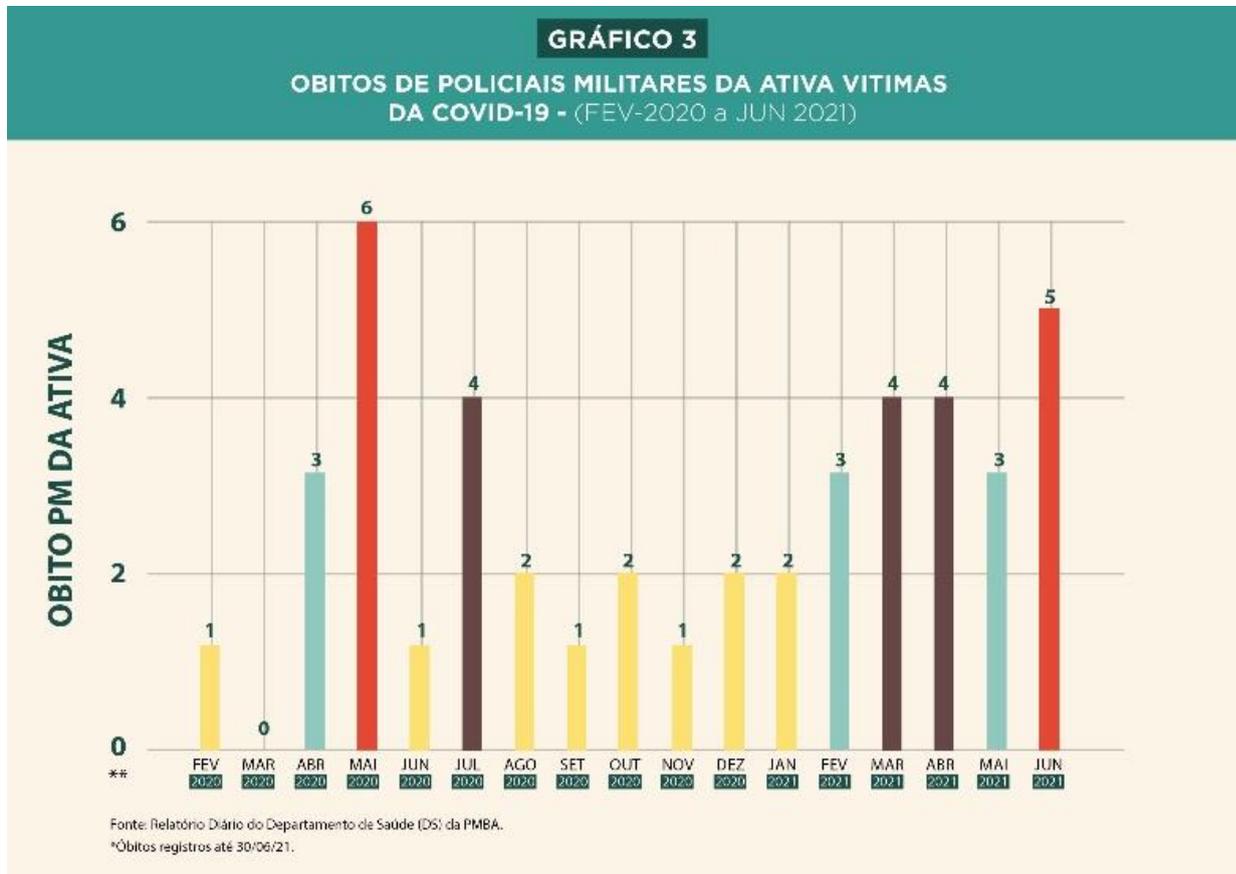
“conheço pessoas infectadas” com 43%; na dimensão do trabalho e familiar quanto aos “colegas infectados” são 48,4% e os “parentes e colegas infectados” passou para 56% da amostra; e quanto aos óbitos de pessoas de suas relações representam 90% da amostra. Emergem com tais resultados evidências diretas quanto ao grau de comprometimento da saúde mental dos policiais militares baianos. Em primeiro lugar devido ao *ethos* masculino que refreou o desafio ao perigo frente ao imponderável que o cotidiano se apresentava pela epidemia do coronavírus. Em segundo lugar, a realidade fática de infecção e óbitos impactaram seriamente para produção do quadro de exaustão emocional convergente com as sintomatologias psíquicas já evidenciadas.



OS ÓBITOS DE POLICIAIS MILITARES DO SERVIÇO ATIVO PELA COVID-19

É certo que a sobreposição de fatores estressantes que o vírus produziu como ameaça à vida, à saúde física e mental produziram, sobretudo, o sofrimento psíquico em grupos ocupacionais que atuavam em contato direto com a população. Contudo, as visões e sentimentos relativo à fragilidade da vida diante da letalidade do vírus assumiu dimensões dramáticas através dos óbitos entre os militares baianos. Nota-se no Gráfico 3, nos meses subsequentes a decretação da pandemia do coronavírus, em especial, a partir do mês de abril de 2020, tivemos o registro crescente de óbitos entre os policiais militares; em seguida, a partir de agosto houve uma estabilidade entre os óbitos, porém, totalizou-se 23 óbitos de policiais militares do serviço ativo em 2020. A partir de janeiro de 2021, a frequência dos óbitos aumentou, passando de 2 óbitos até chegar a 5 óbitos em julho de 2021, totalizando 21 óbitos

entre as hierarquias da PMBA.



Tais resultados na perda de vidas entre os policiais militares convergem quanto ao aumento da frequência de casos de pessoas infectadas e óbitos no Estado da Bahia. Por exemplo, em março de 2021, na Bahia, registrou-se 15.330 óbitos e 15.284 casos confirmados de infecção; já em abril foram 18.477 óbitos e 15.284 casos confirmados, e no final da amostra, em junho, registrou-se 24.012 óbitos e 1.124.994 casos confirmados. Como se verifica no início da pandemia houve uma crescente de óbitos mas em seguida, constata-se uma estabilidade, todavia, sugere-se a partir de janeiro de 2021, em tese, devido ao grau de exposição ao vírus ou falta de cuidados com adoção de medidas não farmacológicas como o uso da máscaras e higiene das mãos, o grau de letalidade do coronavírus em curto espaço de tempo produziu muitas mortes entre os militares estaduais baianos. É razoável comparar na dimensão temporal, que tais óbitos produzidos pelo COVID-19, foram mais letais aos policiais militares baianos do que as ações criminosas contra suas vidas, pois entre 2001 a 2002, foram registrados 93 casos, já entre 2017 a 2020 registrou-se 45 casos em situações de folga e ou no serviço, segundo Silva (2021, p.59). Por conseguinte, na perspectiva temporal, isto é, em 16 meses, tivemos mais óbitos de policiais militares do serviço ativo em decorrência do novo coronavírus do que no enfrentamento com a criminalidade violenta na Bahia.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este evento dramático da pandemia do SARS-CoV-2 que se abateu na vida dos policiais militares baianos demonstra a interrupção dos projetos de vida pessoal e profissional, mas

também dos danos ainda não mensurados na saúde psíquica. Se por um lado, antes da pandemia o sofrimento psíquico já mostrava evidências do grau de adoecimento entre os militares estaduais baianos, com a realidade atual os agravos à saúde precisam ser aprofundados na dimensão epidemiológicas. A identificação pela sintomatologia mensuradas regularmente permitirá o diagnóstico dos agravos decorrentes das infecções e suas implicações a saúde psíquica e orgânica de modo a mitigar os efeitos e as marcas permanentes cunhadas na consciência de cada policial militar. Por outra via, o sofrimento emocional de longa duração, por assim dizer, quanto aos colegas de profissão capturados pelo vírus, será necessário a adoção de gestão junto aos sobreviventes e os familiares daqueles que faleceram. Por certo, esta experiência local e globalizada quanto ao sofrimento impingido mas ainda em curso, demonstra a fragilidade humana diante de um vírus que trouxe diferentes experiências vividas nos corpos e mentes. Quanto aqueles que sucumbiram à COVID-19 devido ao ofício da profissão, o Estado representado pelo governo, deve amparar através de dispositivos legais com proventos dignos a fim de sustentar os dependentes dos policiais militares. Ao sacrificaram suas vidas na execução do policiamento ostensivo, os policiais militares baianos, por conseguinte, interromperam projetos pessoais e profissionais devido a pandemia, portanto, seus familiares além da perda do ente não podem sofrer o desamparo pelo Estado.

REFERÊNCIAS

- APMBA. Academia de Polícia Militar da Bahia. **Instrução Normativa n.º 01/APM//2020**. Regula o processo de emprego de meio tecnológico de informação e comunicação e seu funcionamento como modelo alternativo de ensino em substituição às aulas presenciais enquanto durarem os regramentos da pandemia do COVID-19. Salvador, 13 de abril de 2020.
- A TARDE. Salvador. “O CARNAVAL DOS CARNAVAIS”. Salvador, 26 fev. 2020, p. A5.
- BAHIA. **Decreto Estadual n.º 19.528, de 17 de março de 2020a**. Instituir, no âmbito do Poder Executivo Estadual, o trabalho remoto, na forma que indica, e dá outras providências. (DOE n.º 22861).
- BAHIA. **Decreto Estadual n.º 19.529, de 17 de março de 2020b**. Regulamenta, no Estado da Bahia, as medidas temporais para implantação da emergência de saúde Pública de importância decorrente do coronavírus (DOE n.º 22861).
- BAHIA. **Decreto Estadual n.º 19.549, de 19 de março de 2020c**. Declara Situação de Emergência em todo o território baiano, afetado por Doença Infecciosa Viral – COBRADE 1.5.1.1.0, conforme a Instrução Normativa do Ministério da Integração Nacional n.º 02, de 20 de dezembro de 2016, para fins de prevenção e enfrentamento à COVID-19, e dá outras providências (DOE n.º 22863).
- BRITO, H. P. P. **Sofrimento psíquico em policiais militares: um estudo em Saúde**. Dissertação (Mestrado). 67f. Fundação Oswaldo Cruz, Escola Nacional de Saúde Pública Sergio Arouca, Rio de Janeiro, 2020.
- CORREIO. Salvador. “O CARNAVAL DOS CARNAVAIS”. Salvador, 26 fev. 2020, p. 5.
- FUCS, J. “25 ‘pérolas’ de Bolsonaro sobre a pandemia – e contando”. Blog do Fucs. Jornal de

Brasília-JBr, Brasília, 23 abril. 2020. Disponível em: <https://jornaldebrasil.com.br/noticias/politica-e-poder/25-perolas-de-bolsonaro-sobre-a-pandemia-e-contando>. Acesso em: 28 abr. 2020.

DEJOURS, C. **A loucura do trabalho**: estudo de Psicopatologia do Trabalho. 6.ed. São Paulo: Cortez, 2015.

FBSG. **Política e fé entre os policiais militares, civis e federais do Brasil**: Primeiros resultados, Agosto, 2020. Fórum Brasileiro de Segurança Pública, 2020.

HERMES, M. “**Sesab investiga caso suspeito em Itabuna**”. A Tarde, Salvador, 26 fev. 2020, p. B5.

LEÃO JUNIOR, E.; RIBEIRO, F. S. **Proposta de um protocolo de apoio psicológico voltado para os policiais militares da Bahia lotados nas Unidades do Interior**. Projeto de Intervenção. Curso de Especialização em Gestão Estratégica em Segurança Pública. Academia de Polícia Militar da Bahia. 2020.

LOWY, M. “**Gripezinha**”. O neofascista Bolsonaro diante da epidemia. In: TOSTES, A.; FILHO, H. M. (orgs.). Quarentena: reflexões sobre a pandemia e depois. 1. ed. Bauru: Canal 6, 2020, p. 147-151.

LUZ, J. S.; COSTA, O. F. **Saúde Mental de Policiais Militares**: Estratégia de Prevenção ao Adoecimento Psicológico. Projeto de Intervenção. Curso de Especialização em Segurança Pública. Academia de Polícia Militar da Bahia. 2020.

MANDETTA, L. H. **Um paciente chamado Brasil**: os bastidores da luta contra o coronavírus. 1ª ed. Rio de Janeiro: Objetivo.2020.

MINAYO, M. C. S.; SOUZA, E. R.; CONSTANTINO, P. (orgs.). **Missão prevenir e proteger**: condições de vida, trabalho e saúde dos policiais militares do Rio de Janeiro [online]. Rio de Janeiro: Editora FIOCRUZ, 2008.

MISSE, M. Mercados ilegais, redes de proteção e organização local do crime no Rio de Janeiro. **Estudos Avançados**, v. 21, n. 61, 2007.

MOURA, A. “**Formato antigo estará de volta**”. Massa!, Salvador, 27 fev. 2020, p. 6.

PMBA. Polícia Militar da Bahia. **Diretriz Normativa n.º 01-CG/2020**. Orientação sobre coronavírus (COVID-19). Salvador, 17 de março de 2020.

_____. **Diretriz Normativa n.º 01-CG/2020**. Orientação sobre coronavírus (COVID-19). Salvador, 17 de março de 2020a.

_____. **Portaria n.º 26 CG-2020**. Regulamenta o uso por parte dos policiais militares em serviço e em unidade da Corporação, enquanto durar a pandemia do COVID-19 e dá outras providências. Salvador, 20 de março de 2020b.

_____. **Diretriz Operacional n.º 007- COPPM- 2020 COVID-19 (PROCEDIMENTOS GERAIS)**. Salvador, 25 de março de 2020c.

_____. **Procedimento Operacional Padrão n.º 001 - COPPM (PROCEDIMENTOS PARA ABORDAGEM POLICIAL E HIGIENIZAÇÃO DURANTE O ENFRENTAMENTO A COVID-19)**.

Salvador, 25 de março de 2020d.

PRAXIAN, Business & Marketing Specialist. Análise dos Resultados Qualidade de Vida, Desenvolvimento Pessoal, Saúde e Segurança do Servidor. Secretaria da Segurança Pública/Superintendência de Prevenção à Violência. Projeto Aplicação de Pesquisa de Diagnóstico Quantitativo, 2012.

OLIVEIRA, P. L. M.; BARDAGI, M. P. Estresse e comprometimento com a carreira em policiais militares. **Boletim de Psicologia**, v. LIX, n. 131, p. 153-166, 2010.

SARTORI, L. F. **Avaliação de Burnout em policiais militares: a relação entre o trabalho e o sofrimento**. Dissertação (Mestrado em Administração). 214f. Universidade Estadual de Londrina, Centro de Estudos Sociais Aplicados, Programa de Pós-Graduação em Administração, Londrina, 2006.

SCHUTZ, A. **Sobre fenomenologia e relações sociais**. Petrópolis: Vozes, 2012.

SECRETARIA DA SEGURANÇA PÚBLICA. **Portaria n.º 045**. Cria o Comitê de Gestão de Crise para tratar das medidas que deverão ser adotadas para o enfrentamento da COVID-19 e dá outras providências. Salvador, 19 de março de 2020.

SCHWARCZ, L. M. **A bailarina da morte: a gripe espanhola no Brasil**. In: SCHWARCZ, L. M.; STARLING, H. M. 1. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2020.

SILVA, C. M.; BRITO, F. S. Proposta de implantação de procedimento padrão de gestão de pessoas nos Comandos de Policiamento Regionais da Capital-Atlântico, Baía de Todos os Santos e Central. Projeto de Intervenção. Curso de Especialização em Segurança Pública. Academia de Polícia Militar da Bahia, 2021.

SPODE, C. B.; MERLO, Á. R. C. Trabalho policial e saúde mental: uma pesquisa junto aos Capitães da Polícia Militar. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, v. 19, n. 3, p. 362-370, 2006.

TANIELE, R. *et al.* Antropologia e pandemia: escalas e conceitos. **Horizonte Antropológico**, Porto Alegre, ano 27, n. 59, p. 27-47, jan.-abr. 2021.

VASQUES-MENEZES, I. **A contribuição da psicologia clínica na compreensão do Burnout: um estudo com professores**. Tese (Doutorado), Instituto de Psicologia da UnB, Brasília, 2005.

PROCESSOS EDUCATIVOS SOLIDÁRIOS NA PANDEMIA DA COVID-19⁴⁴

Cristiane Andrade Fernandes⁴⁵, Aurea Diva de Araújo Mendes⁴⁶,
Cristiane de Souza Leal Venturin⁴⁷, Fernanda Andrade Vieira⁴⁸

INTRODUÇÃO

Este artigo⁴⁹ apresenta os processos educativos pautados na perspectiva da Educação Popular realizado no Núcleo de Educação Popular: Diálogos Freireanos – NEP, em Ilhéus-Bahia, no período de 2020 a 2021, em que a pandemia destituiu o sentido de coletividade e instituiu o isolamento social, devido à COVID-19, doença infecciosa causada pelo novo corona vírus, identificado pela primeira vez em dezembro de 2019, em Wuhan, na China.

A pandemia tem se tornado um dos maiores desafios sanitários em escala global, e é justamente nestes momentos que a Educação Popular se reinventa, pois está no seu âmago, mobilizar os coletivos sociais em momentos de crises, motivando lideranças e militantes sociais a realizarem ações em prol das pessoas

⁴⁴ Artigo apresentado no III Congresso Internacional & V Congresso Nacional Movimentos Sociais e Educação em 2021 /Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – PPGED/UESB.

⁴⁵ Cristiane Andrade Fernandes é mestra em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade, da Universidade do Estado da Bahia – PPGEduC/UNEB e pedagoga pela Universidade Estadual de Santa Cruz – UESC. É professora formadora na Universidade Aberta do Brasil – UAB/UESC, atua na Formação Continuada com Professores da Educação Básica (Ensino Fundamental – Anos Finais) na Secretaria de Educação do Município de Ilhéus-Bahia, e coordenadora do Núcleo de Educação Popular: Diálogos Freireanos (Ilhéus-Bahia). É membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Política e Avaliação Educacional – GEPAL-BAHIA e do Grupo de Estudos, Pesquisas e Experimentações Educacionais – GEPEE/IAT/SEC-BA, na Linha de Pesquisa “Educação Popular, Saúde, CTSA e Formação de Professores”. E-mail: crisuesc@gmail.com.

⁴⁶ Aurea Diva de Araújo Mendes é licenciada em Educação Física pela Universidade Estadual de Santa Cruz – UESC através do Programa de Formação de Professores – PARFOR. Pós-graduada em Atividade Física e Saúde no Contexto da Educação Básica pela Universidade Federal da Bahia – UFBA. Atuou como docente da Educação Básica do município de Ilhéus-Bahia. É membro do Núcleo de Educação Popular: Diálogos Freireanos (Ilhéus-Bahia) e do GEPEE/IAT/SEC-BA, na Linha de Pesquisa “Educação Popular, Saúde, CTSA e Formação de Professores”.

⁴⁷ Cristiane de Souza Leal Venturin é mestra em Educação na linha de pesquisa de formação de professores e práticas pedagógicas PPGE – UESC. Especialista em Psicopedagogia. Graduada em Pedagogia.. É membro do Núcleo de Educação Popular: Diálogos Freireanos (Ilhéus-Bahia). Chefe de divisão técnico-pedagógico da Secretaria Municipal de Educação de Ilhéus-Bahia e do GEPEE/IAT/SEC-BA, na Linha de Pesquisa “Educação Popular, Saúde, CTSA e Formação de Professores”.

⁴⁸ Fernanda Andrade Vieira é graduada em Enfermagem pela UESC. É membro do Núcleo de Educação Popular: Diálogos Freireanos (Ilhéus-Bahia) e do GEPEE/IAT/SEC-BA, na Linha de Pesquisa “Educação Popular, Saúde, CTSA e Formação de Professores”. E-mail: fernandaandravieira10@gmail.com.

⁴⁹ Artigo apresentado no III Congresso Internacional & V Congresso Nacional Movimentos Sociais e Educação em 2021/Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – PPGED/UESB.

com vulnerabilidade social.

O NEP não poderia ficar isolado neste momento, tampouco anestesiado diante do contexto pandêmico social e político que a COVID-19 reverberou, tanto na saúde pública, quanto na educação. Observamos estarrecidos neste momento que o governo federal apresenta aspectos ditatorial e perverso engendrado em uma política que demonstra desprezar a população das camadas mais pobres, além dos grupos étnicos de seu país. A ausência de políticas públicas de saúde adequadas, para prevenção do contágio de um vírus tão letal, demonstra o descaso com a vida, diante do número de pessoas que foram acometidas pela COVID-19 em nosso país, totalizando quinhentas mil pessoas até o presente momento.

Aliado a falta de políticas públicas na área da saúde em nosso país a epidemia da COVID-19, atinge a população brasileira em uma situação de extrema vulnerabilidade social, em que apresenta altas taxas de desemprego além de diversos cortes nas políticas sociais. De acordo com Werneck e Carvalho (2020, p. 3) “após a aprovação da Emenda Constitucional nº 95, que reduz o teto de gastos públicos, há um crescente e intenso estrangulamento dos investimentos em saúde e pesquisa no Brasil”.

Além da crise socioeconômica existem outros fatores que acometem as famílias com vulnerabilidade social, discorridos por Santos (2020, p. 19), “deve salientar-se que para os moradores das periferias pobres do mundo, a atual emergência sanitária vem juntar-se a muitas outras, da falta de atenção médica[...] da violência policial e doméstica”. Diante deste contexto, buscamos entender o sentido da pandemia e suas consequências fundamentado na concepção de Santos (2020, p. 7): “A etimologia diz isso mesmo: todo o povo. A tragédia é que neste caso a melhor maneira de sermos solidários uns com os outros é isolarmos uns dos outros e nem sequer nos tocarmos”.

A pandemia, então, desenvolve um sentimento de individualidade e distanciamento entre as pessoas, promovendo exclusões sociais entre famílias e aumentando ainda mais o fosso entre as camadas menos favorecidas da sociedade.

Neste momento um tanto paralisante, em que todos buscam o refúgio de seus lares, percebemos que os desafios estavam se ampliando pela falta de máscaras (equipamentos de proteção individual) e de higienização para as populações mais vulneráveis, iniciamos então uma reflexão entre os membros do NEP para decidirmos sobre: como poderíamos contribuir com a população menos favorecida, no sentido de prevenir os impactos da COVID-19 e promover a solidariedade neste momento da pandemia?

Assim nos articulamos para construir estratégias e processos educativos que minimizem os impactos da COVID-19, com os sujeitos que vivem em periferias e comunidades, onde a ação governamental pouco ou em nenhum momento atuava através de medidas preventivas com a doação de máscara e materiais de higienização como álcool e sabão líquido.

Foi com a contribuição dos membros do NEP e colaboradores individuais

e coletivos que iniciamos nossa ação com o objetivo de contribuir para a prevenção da contaminação do vírus da COVID-19, visando o desenvolvimento da solidariedade humana com a distribuição de máscaras e sabão caseiro, nas feiras livres, abrigo de idosos e comunidades periféricas de Ilhéus.

Nossa metodologia no NEP é baseada na Pedagogia Freireana, com o Círculo de Cultura, nas rodas de conversa, porém neste momento, as rodas de conversas ganharam o formato *on-line* utilizando o aplicativo Google Meet para realizar nossos diálogos com os membros do NEP e colaboradoras. Além do uso para contato direto através do WhatsApp em longas conversas para definirmos a ação da costura e o envio de imagens para sugerir diferentes modelos de máscaras de tecidos. Nesse contexto, foram alinhados entre as colaboradoras os momentos de entregas de materiais, ajustes nas produções e conversas significativas para que as ações realmente acontecessem.

A pandemia e a COVID-19

No final do ano de 2019, surgiram os primeiros casos de uma doença respiratória dando início à primeira pandemia do século XXI. Por sua escala global, a pandemia transformou o mundo em um grande laboratório em que diferentes processos estão sendo testados: novas formas de sociabilização, trabalho, educação, uso de máscaras e face shields, tratamentos médicos e vacinas. (BUENO; SOLTO; MATTA, 2021, p. 27-28).

Na cidade de Ilhéus-Bahia, foram estabelecidas medidas iniciais de prevenção e controle para o enfrentamento da COVID-19 a partir do Decreto n. 012, de 16 de março de 2020, no Diário Oficial Eletrônico, Edição n. 62, Caderno I, onde foram suspensas as aulas nas escolas e suspensos, também, alguns atendimentos à população, iniciando dessa forma o isolamento social.

Através de decretos municipais, cada cidade foi estabelecendo uma nova rotina, com ações de distanciamento social nunca antes vivenciado pela sociedade atual. Em nosso contexto local, a busca por informações para minimizar as dúvidas causadas pela suspensão dos serviços, pelas formas de contágio e pelas ações voltadas para a compreensão do novo momento, deveria ser tratada de forma estruturada, porém, como em todo o contexto global, fomos nos adaptando e vivenciando práticas entre erros e acertos que nos levaram a enfrentar a pandemia, como um grande laboratório, até o presente momento.

O NEP, como Núcleo Popular, não poderia compactuar com ações individualizadas, nem mesmo agravadas por esse momento pandêmico, sendo assim, buscamos forças na solidariedade humana, tendo como uma referência a Educação Popular Freiriana.

A COVID-19 é transmitida, principalmente, por meio do contato de pequenas gotículas, expelida por pessoas infectadas. Um dos materiais mais indicado como uma das medidas de proteção para o contágio pelo Conselho Nacional de Saúde (CNS, 2020) é a máscara, que serve como uma barreira física para que essas gotículas não sejam dispersadas no ar. Através dessa

recomendação, unimos esforços para produzir máscaras de diversos tamanhos, buscando doações de tecidos apropriados e elásticos para que a produção acontecesse e alcançasse um público significativo e que estivesse em vulnerabilidade nesse momento inesperado.

Outra medida de prevenção de transmissão dessa doença é a higienização das mãos, uma vez que a principal forma de transmissão ocorre quando há o contato do vírus com olhos, nariz e boca por meio das mãos não lavadas. Dessa forma, produzimos também sabão em barra para que fossem distribuídos em diversos grupos, sendo mais um produto aliado ao combate desse vírus.

A pandemia provocou situações inesperadas que desestruturou muitas famílias de forma silenciosa, pois o medo, a incerteza, a falta de conhecimento e de recursos, fortaleceu a vulnerabilidade e esse fortalecimento trouxe mais conflitos através de distanciamentos para as comunidades periféricas.

Caminhos da Educação Popular

A história da Educação Popular – EP no Brasil e na América Latina, a partir do final da década de 1950, só poderá ser contada em complementaridade com a história dos movimentos populares. Desde a década de 1950, no Movimento de Cultura Popular – MCP, em Recife, capital de Pernambuco, até os dias atuais, a EP procura ser contrária à imitação, reprodução e engessamento.

Na América Latina e no contexto brasileiro, a EP constituiu-se como instrumento de organização, formação e desenvolvimento da consciência social junto a inúmeros movimentos populares, contribuindo para a transformação social, econômica, política e cultural das camadas populares tanto da cidade, como do campo.

A Educação Popular se constitui em processos educativos distintos de aprender e ensinar, consolidada na coletividade, com forte cunho político ideológico gestado nas ações de militantes, lideranças comunitárias e educadores comprometidos com o outro e com novas e velhas, maneiras de reaprender a lutar por condições sociais, mais humanizadoras e solidárias. A partir dos estudos de Brandão (2006), compreenderemos qual a concepção da Educação Popular:

Surge como um movimento de educadores, que trazem, para o seu âmbito de trabalho profissional e militante, teorias e práticas do que então se chamou cultura popular, e se considerou como a base simbólico ideológica de processos políticos de organização e mobilização de setores das classes populares, para uma luta de classes dirigida à transformação da ordem social, política, econômica e cultural vigentes (BRANDÃO, 2006, p. 46).

A EP possui em si processos educativos diferenciados, recriados nos saberes locais, desenvolvidos pelos sujeitos em ação nos seus cotidianos comunitários, em prol de outra educação pautada nas suas vivências e estratégias de transformação social contra a hegemonia vigente opressora e excludente em nossa sociedade.

Um dos educadores mais reconhecidos mundialmente como precursor da

Educação Popular e dos processos educativos dela derivados, bem como de sua conceituação foi Freire (2005, p. 57). Para o referido autor “a cultura popular, a educação como ação cultural, [...] implica reconhecer a desumanização [...] na radicalidade dos valores socialistas, de emancipação humana, da igualdade e diversidade”.

Estes saberes perpassam por um caminho em busca da emancipação, em que se institui na conscientização de luta por um pensar coletivo e dialético com reflexão e construída diariamente, entre os sujeitos. Educar para emancipação não é uma construção simples, mas possível para educadores e educadoras que almejam e acreditam em uma educação realmente emancipadora, mesmo exilados no sistema capitalista que os silenciem.

A sociedade abrange jeitos de ser, viver, perceber, conhecer e pensar que se enfrentam. Entre tensões, modos distintos de construir identidades sociais e cidadania, os sujeitos da diversidade tentam dialogar entre si. De acordo com Fiori (2014), os processos educativos perpassam pela consciência e neles:

A comunicação da consciência (a intersubjetividade) supõe um mundo comum. Se cada um constituísse seu mundo, esse não poderia ser a mediação para o encontro das consciências, e estas se comunicariam sem o mundo - o que não é o caso, pois somos seres encarnados - ou não se comunicariam. Uma vez mais: as constituem em intersubjetividade originária (FIORI, 2014, p. 60).

Fiori (2014) ao se referir à comunicação da consciência, nos propõe a refletir sobre a ideia do ser humano que carrega uma consciência de si e do mundo em que está inserido, entretanto, esta consciência não é igual para todos. Mas são nestas intersubjetividades que nos encontramos e nos confrontamos com saberes e experiências mútuas ou não. Nestes espaços se constroem, então, os processos educativos que deveriam nos consolidar como humanos.

A concepção de Bondía (2002) sobre a experiência traduz algumas concepções ricas e importantes acerca deste nos processos educativos que estão entre a consciência e a experiência:

A experiência, a possibilidade de que algo nos aconteça ou nos toque, requer um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm: requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço (BONDÍA, 2002, p. 24).

Essa perspectiva da experiência configura-se como um desafio na contemporaneidade cada vez mais veloz, mais diluída nas ações cotidianas, fluídas e excludentes nas relações sociais, descolada das ações humanizadoras em prol do outro. Contudo, Freire (1980) compreende que:

A conscientização não pode existir fora da ‘práxis’, ou melhor, sem o ato

ação reflexão. [...]Por isso mesmo, a conscientização é um compromisso histórico. [...] A conscientização não está baseada sobre a consciência, de um lado, e o mundo, de outro; por outra parte, não pretende uma separação. (FREIRE, 1980, p. 26; 90).

Para Freire (ANO), ação-reflexão-ação é premissa para uma educação popular consciente e transformadora, dado seu potencial político e ativo no agir e no refletir sobre as ações cotidianas no contexto entre os sujeitos e o agir em prol de uma educação solidária, justa e inclusiva.

Educar para a emancipação perpassa pela libertação do sujeito e a construção *do ser mais*, de sentir-se gente, que protagoniza sua história e a sua ação no mundo. “Está aí a grande tarefa humanística e histórica dos oprimidos - libertar-se a si e aos opressores” (FREIRE, 2005, p. 33).

É na comunhão dos coletivos que se constrói esta libertação, quando se propõe a liberdade de si e dos que estão na exclusão. Entretanto qual a proposta que temos na sociedade contemporânea de solidariedade? Propor o conhecimento para uma convivência humana não tem sido uma preocupação de nossa educação neste século. Adorno (1995) discute em seu livro *Educação e Emancipação*, o seguinte questionamento: para onde a educação deve conduzir? Em resposta a esta questão, afirma que se torna necessária:

[...] a produção de uma consciência verdadeira. Isto seria inclusive da maior importância política; sua ideia, se é permitido dizer assim, é uma exigência política. Isto é: uma democracia com o dever de não apenas funcionar, mas operar conforme seu conceito demanda pessoas emancipadas. Uma democracia efetiva só pode ser imaginada enquanto uma sociedade de quem é emancipado. (ADORNO, 1995, p. 141).

Parece estranho dizer que a educação por si só não emancipa, mas diante disto como dizer então que a educação transforma os sujeitos e os emancipa? Se não houver uma preocupação de educar para a sobrevivência humana no sentido de humanizar as relações, a educação por si realmente não poderá construir laços de sociabilidades digna de humanos, é neste sentido que a organização gestada nos coletivos se constitui como EP.

Para Gonh (2017), urge uma nova concepção do processo de conscientização, observando os comportamentos e as atitudes, os valores e as práticas sociais:

A metodologia de trabalho é mais problematizadora no sentido da busca de formulações e soluções alternativas sustentáveis, e a interação é estimulada para o pensar coletivo sobre “como fazer”, “como resolver”, “como agir”, “como intervir a partir de um projeto, de uma ideia. (GOHN, 2017, p. 11).

A EP tem intencionalidades baseadas nos sujeitos e nas suas demandas inter-relacionadas com sua cultura, com suas histórias, suas identidades entrelaçadas com diferentes valores, o que a torna viva e dinâmica. É nela que os sujeitos se veem verdadeiramente incluídos na coletividade, em que discutem discordam, opinam e constroem novas pedagogias fora de contextos formais, em dialética contra todo tipo de forças opressoras em busca do equilíbrio entre a

sustentabilidade ambiental, social e humana.

Na atual conjuntura, há uma mudança na dinâmica dos coletivos e movimentos sociais consideradas por Gohn (2017):

Os objetivos das ações coletivas, antes focadas no protesto e nas demandas por cidadania pelos movimentos, agora estão voltadas prioritariamente para os processos de inclusão social, processos esses mediados por ONGs e entidades do terceiro setor – são entidades civis sem fins lucrativos, com formação ideológica híbrida, que descartam a política e os conteúdos formativos de uma cultura política crítica, desenvolvendo conteúdos humanistas, de ações solidárias. Lutas sociais por reconhecimento convivem com lutas pela redistribuição e acesso a bens e serviços. (GOHN, 2017, p. 18-19).

Nesta pandemia observamos processos de exclusão social em grande escala, porém os movimentos e coletivos sociais também estão se movimentando e saindo de um processo de letargia, consequência de um governo opressor e elitista, com a negação dos direitos sociais, o corte econômico radical a todos os setores que tenham como objetivo o social e as instituições que desenvolvam ações ambientais, cooperativistas a comunidades tradicionais ou periféricas. Diante de tantas restrições a solidariedade das pequenas instituições ou coletivos informais entra em ação em prol de ações que minimizem a expropriação de direitos e oportunidades às pessoas menos favorecidas.

Processos educativos no NEP e a solidariedade humana

O NEP foi fundado em 6 de agosto de 2018, no Território Litoral Sul, em Ilhéus/Bahia, e vem desenvolvendo diversos processos educativos, com o apoio de educadores populares, professores, enfermeira, psicóloga, assistente social, educadora física, em espaços educativos formais e não formais.

Durante a composição do Núcleo, refletimos e elegemos como objetivo geral: fomentar conhecimentos e aprendizagens da EP nos processos educativos, visando a troca de saberes e a dialogicidade, a partir da interação entre educadores educandos e comunidades na perspectiva freireana.

Para esta ação buscamos também materializar um dos nossos objetivos específicos, descrito em nosso Projeto Político Pedagógico: Fortalecer o diálogo entre as práticas populares e as trocas de saberes da cultura popular, nos movimentos sociais, entre as comunidades e as redes solidárias de cuidado e promoção da saúde; (PPP-NEP: diálogos freireanos, 2018, p10-12). Em nossa metodologia utilizamos os Círculo de Cultura fundamentado na pedagogia freireana, pois:

[...] os Círculos de Cultura são precisamente isto: centros em que o Povo discute os seus problemas, mas também em que se organizam e planificam ações concretas, de interesse coletivo. [...] estabelece-se um dinamismo entre os Círculos de Cultura e a prática transformadora da realidade, de tal modo que passam a ativar-se e reativar-se mutuamente. (FREIRE, 1980, p. 141- 142)

Assim, a partir de diversos diálogos com alguns dos membros do NEP sobre os problemas causados pela pandemia no ano de 2020 e 2021 decidimos que seria necessário agirmos, buscando alternativas para o contexto do distanciamento social, principalmente por termos como premissa a bases freireana, que nos propõe uma educação revolucionária e inclusiva em prol dos oprimidos.

Foi decidido que a produção de máscaras seria um caminho para validarmos a educação solidária, pois o Núcleo protagonizaria a distribuição de uma produção pensada e planejada para a população local.

Começamos timidamente recortando algumas máscaras e recolhendo retalhos doados entre os membros. Planejamos estratégias que agregassem pessoas com habilidades na costura e decidimos comprar mais tecidos, sempre com a colaboração de amigos e voluntários com o mesmo espírito colaborativo e solidário.

Um dos grandes legados da Educação Popular, referenciados por Paulo Freire é a possibilidade de se construir, juntos com as pessoas, uma educação libertadora e amorosa, nesse contexto, continuamos ávidos para buscar práticas educativa, novas aprendizagens e utopias que nos movam para uma EP emancipadora.

Seguindo este caminho da solidariedade, a produção de máscaras foi sendo ampliada até que no início de maio de 2020 o NEP realizou a distribuição total de 1.500 máscara faciais.

Vários locais e sujeitos foram contemplados nessa ação, o material produzido foi assim distribuído: 400 peças nas feiras livres localizadas nos bairros Urbis e Malhado, alcançando os feirantes e a população de rua local; 200 peças entregues a uma agente comunitária, para distribuição aos moradores de rua locais; 400 peças para dois Abrigos de Idosos, um localizado em Itabuna e o outro em Ilhéus; 300 peças para catadores de resíduos; além de 200 peças para moradores da comunidade indígena. Em toda a produção houve a intencionalidade baseada nos sujeitos que teriam acesso as peças, suas histórias, culturas e contextos no intuito de minimizar o avanço da COVID-19 em nossa região, conforme imagem 1 acima.

Acreditamos que cada máscara representa mais uma pessoa protegida, o que contribui para a quebra da cadeia de reprodução do vírus em Ilhéus. Esta ação representa também um fortalecimento do Núcleo, pois mesmo não realizando presencialmente os Círculos de Cultura, encontramos no distanciamento social possibilidades para continuarmos nosso projeto de

Imagem 1. Distribuição de máscara na Feira da Urbis, em Ilhéus, e na comunidade Cururutinga



Fonte: arquivo das autoras

emancipação humana.

Referenciando verdadeiramente na coletividade, torna-se necessário a busca do equilíbrio entre a sustentabilidade ambiental, social e humana. Para Santos (2020, p. 31) uma humanidade deve se habituar a duas ideias básicas: há muito mais vida no planeta do que a vida humana, já que esta representa apenas 0,01% da vida existente no planeta; a defesa da vida do planeta no seu conjunto é a condição para a continuação da vida da humanidade.

Nos momentos de produção recebemos apoio de costureiras locais que doaram seu tempo para compartilhar as estratégias desenvolvidas na educação popular, onde sempre os menos favorecidos se unem em prol do próximo e da comunidade. Este sentimento de pertencer a uma coletividade e poder contribuir faz parte do processo que tem em si outro projeto de sociedade, mais humana e acolhedora. Apresentamos abaixo na imagem 2 alguns destes momentos:



Durante os processos educativos vivenciados pelos colaboradores do NEP, com os resíduos sólidos ou na produção do sabão, como na arte em tecido na produção das máscaras, houve uma intencionalidade que contribuiu com a saúde e com a relação do meio ambiente, fortalecendo a solidariedade humana. Rego, Palácios, Brito e Santos (2021) nos advertem sobre as desigualdades sociais e étnicas em tempos de pandemia:

Para os que vivem escassez de água não há nem mesmo a possibilidade de lavar as mãos. Por isso, as políticas devem incorporar a realidade das desigualdades: os recursos públicos para manutenção da vida são distribuídos desigualmente a depender do gênero, raça, classe, deficiência e geografias. (REGO; PALÁCIOS; BRITO; SANTOS, 2021, p. 66).

Nesta pandemia, portanto, nossa intenção foi propor a reflexão sobre o cuidado com o outro e consigo mesmo, com o uso das máscaras ou a higienização das mãos, sempre com uma linguagem acessível ao contexto social. Por isso, além dos materiais produzidos, foram escritos também pequenos textos informativos acerca da prevenção do Coronavírus, que acompanharam esses materiais.

Citamos como exemplo, informativos impressos que foram enviados junto ao sabão, indicando o passo a passo na lavagem das mãos. Para facilitar o acesso as informações destacamos frases como: “Se liga, ao lavar as mãos, Covid não!, o uso correto da máscara e a necessidade do distanciamento conforme as regras dos protocolos, baseado na Organização Mundial da Saúde.

Para nós do NEP a reutilização dos resíduos sólidos é fator fundamental em nossos processos educativos, a exemplo citamos os retalhos doados para a confecção das máscaras e o óleo reutilizado e doado por trabalhadores autônomos para elaboração do sabão.

No livro “O despertar da águia”, de Leonardo Boff (1998), o autor discute sobre a religião com a terra, questionando sobre que sonhos nos orientam. Esses sonhos permitem que continuamente projetemos novas formas de convivência social e de relação pura com a natureza (BOFF, 1998, p.33). As ações realizadas pelo do Núcleo busca agir para alcançar nossos sonhos, e isso foi materializado nos kits confeccionados e distribuídos durante a pandemia, conforme a imagem 3 abaixo demonstra:



Além dos membros do NEP para a entrega dos kits, buscamos apoio nas lideranças comunitárias, por acreditarmos no potencial de diálogo que estes sujeitos desenvolvem com/na Educação Popular nas comunidades. Para Freire (2005, p. 95) “não há o verdadeiro diálogo se não há nos seus sujeitos [...] Pensar crítico. Pensar que não aceitando a dicotomia mundo-homens, reconhece entre eles uma inquebrantável solidariedade”.

Não poderíamos deixar de agradecer a todos os colaboradores que direta ou indiretamente estiveram junto com os membros do NEP, virtualmente ou encaminhando doações de materiais para que pudéssemos desenvolver esta nossa ação solidária e ao apoio da FASE-BAHIA, pela colaboração e apoio com os materiais doados ao NEP para a feitura das máscaras.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Durante as ações do NEP, vivenciamos muitos gestos de amor que foram movidos entre mãos, linhas, tecidos, cores, tesouras, em busca de nossos sonhos, de cuidar do outro, do meio ambiente, mesmo cada um no seu canto e no

encanto das produções. Esperançar foi o estímulo para efetivar os objetivos ao qual NEP acredita, resistir e re(existir) no fazer, na reciprocidade de sentimentos que fortalecem o coletivo. Foram períodos tensos, mas não poderíamos desanimar foi preciso que a trilha fosse traçada e é nesse juntar de forças que atuamos num cenário de incertezas, porém possível.

Nessas ações de entrega fomos percebendo nos traçados das confecções das máscaras e do sabão caseiro, que estávamos juntos como membros do NEP, mesmos com distanciamento, pois esse fazer começava a surgir sentimentos de cura até mesmo para nós membros que também vivenciávamos momentos tão incertos.

Destas ações surgiram ensino e aprendizados através da arte da costura, do reaproveitamento do óleo, da confecção do sabão, do planejamento, conhecimentos nas ações que validaram nosso objetivo como um Núcleo de Educação Popular e que deve atuar na diversidade dos ambientes formais e informais.

Esta pandemia deixará sequelas tanto econômicas, quanto socioemocionais, devido as perdas acometidas por todos nós, somente através de ações coletivas e solidárias poderemos minimizar estas perdas, a partir do cuidado com as relações humanas, consigo mesmo, com o outro em ações que priorizem as regras e protocolo de combate ao corona vírus, em busca de relações mais ética, inclusivas e solidárias.

Neste momento de pandemia as ações solidárias do Núcleo, demonstraram que a partir de ações colaborativas conseguimos materializar com pequenos gestos solidários o compromisso social que nos move e nos orienta em prol da transformação social tão almejada por Freire e por nós membros do NEP.

REFERÊNCIAS

- ADORNO, T. W. **Educação e emancipação**. São Paulo: Paz e Terra, 1995
- BOFF, L. **O despertar da águia: o simbólico e o diabólico na construção da realidade**. Petrópolis: Vozes, 1998.
- BONDÍA, J. L. **Notas sobre a experiência e o saber de experiência**. 2002.
- BONETI, L. W. **Educação e Movimentos Sociais Hoje**. In: ALMEIDA, M. L. P.; JEZINE, E. **Educação e movimentos sociais: novos olhares**. Campinas: Editora Alínea, 2007.
- BRANDÃO, C. R. **O que é Educação Popular**. São Paulo: Brasiliense, 2006.
- BUENO, F.T.C., SOUTO, E.P., and MATTA, G.C. **Notas sobre a Trajetória da COVID-19 no Brasil**. In: MATTA, G. C., REGO, S., SOUTO, E.P., SEGATA, J. **Os impactos sociais da COVID-19 no Brasil: populações vulnerabilizadas e respostas à pandemia** [online]. Rio de Janeiro: Observatório Covid 19; Editora FIOCRUZ, 2021, p. 221.
- FIORI, E. M. **Conscientização e Educação** In: **II caderno de educação popular em**

saúde. Brasília: Ministério da Saúde, 2014.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 47.ed. Rio de Janeiro. Paz e Terra 2005.

_____. **Conscientização: teoria e prática da libertação**. Uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. São Paulo: Cortez, 1980.

GOHN, M. G. Retrospectiva sobre Educação Popular e os Movimentos Sociais no Brasil. **Movimento-Revista de educação**, v. 7, p. 10-32, 2017.

ILHÉUS. **Decreto nº 012, de 16 de março de 2020**. Diário Oficial Eletrônico. Edição n. 062, Diário Oficial Eletrônico, Caderno I Poder Executivo, Ilhéus, BA, 17 de março de 2020.

PPP. **Projeto Político Pedagógico**. Núcleo de Educação Popular: Diálogos Freireanos, 2018.

REGO S.; PALÁCIOS M.; BRITO L.; SANTOS, R. L. **Bioética e COVID-19 vulnerabilidades e saúde pública**. IN: MATTA, G. C.; REGO, S.; SOUTO, E.P.; SEGATA, J. Os impactos sociais da COVID-19 no Brasil: populações vulnerabilizadas e respostas à pandemia [online]. Rio de Janeiro: Observatório Covid 19; Editora FIOCRUZ, 2021.

SANTOS, B. S. **A Cruel Pedagogia do Vírus**. Coimbra: Edições Almedina, 2020.

WERNECK, G. L.; CARVALHO, M. S. A pandemia de COVID-19 no Brasil: crônica de uma crise sanitária anunciada. **Cadernos de Saúde Pública**, v. 36, n. 5, maio/2020.

MONITORIA DE ANATOMIA HUMANA NOS CURSOS DE GRADUAÇÃO EM SAÚDE: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA ANTES E DURANTE A PANDEMIA DO SARS-COV-2

Leila Valverde Ramos⁵⁰, Beatriz Lúcia Maia Abreu⁵¹, Rodrigo Oliveira da Silva⁵², Maria Penha Oliveira Belém⁵³

INTRODUÇÃO

No contexto vivenciado pela COVID-19, foram geradas medidas restritivas de saúde pública e políticas de distanciamento físico, no qual muitas Instituições de Ensino Superior – IES em todo o mundo tiveram que fazer mudanças repentinas para adaptar o ensino. Essa transição abrupta foi nomeada como “ensino remoto de emergência” – ERT, fazendo com que professores universitários se adaptassem às novas formas de ensino em curto período de tempo e totalmente online (KARAKAYA, 2020).

Diante dessa nova realidade vivenciada por todas as IES em nível mundial, a Anatomia Humana necessitou passar por várias mudanças na sua forma de ensino e aprendizagem. Tradicionalmente, trata-se de uma disciplina clássica nos cursos de graduação em saúde, sendo cursada, em regra, no primeiro ano do estudo universitário. A partir do aprendizado das formas e estruturas do corpo humano, a Anatomia é a ciência que estuda, macro e microscopicamente, a constituição e o desenvolvimento dos seres organizados. Especificamente, a Anatomia (*ana* = em partes; *tomein* = cortar) macroscópica é estudada pela dissecação de peças do corpo animal ou, na Anatomia Humana, o homem. Portanto, compreende desde o estudo das mudanças a longo prazo da estrutura, em evolução, passando pelo crescimento e envelhecimento, até as mudanças de curto prazo, associadas com fases diferentes de atividade funcional normal (SPENSE, 1991; CARDINOT, 2014).

Diante do exposto, sob o ponto de vista profissional, o estudo da Anatomia promove ao estudante conhecimentos necessários para atuação clínica, hospitalar ou laboratorial, apresentando condição ímpar na formação do

⁵⁰ Leila Valverde Ramos é doutoranda em Processos Interativos dos Órgãos e Sistemas pela Universidade Federal da Bahia – UFBA; mestra em Pedagogia do Movimento Humano pela Universidade de São Paulo – USP. É professora adjunta do Centro Universitário de Salvador – UNICEUSA-UNIP (Universidade Paulista) e coordenadora da Linha de Pesquisa “Educação, Saúde e Formação Profissional para atuação na Política Nacional de Atenção Básica” do GEPEE/IAT/SEC-BA.

⁵¹ Beatriz Lúcia Maia Abreu é estudante do Bacharelado em Nutrição Universidade Federal da Bahia – UFBA.

⁵² Rodrigo Oliveira da Silva é estudante do Bacharelado em Nutrição da UFBA.

⁵³ Maria Penha Oliveira Belém é doutora em Medicina e Saúde, mestra em Ciências Morfológicas, especialista em Linguagem. Docente Associada do Departamento de Biomorfologia do Instituto de Ciências da Saúde, da Universidade Federal da Bahia – ICS/UFBA.

estudante, sendo indispensável na formação do futuro profissional de saúde (SILVA, 2019).

Nessa direção, a modalidade de ensino online espera dos alunos uma construção e condição de autonomia pela busca do seu conhecimento. As vantagens são visíveis quando os alunos têm suas expectativas e necessidades respondidas de maneira positiva, conseguindo assim manter a rotina de estudos, a interatividade com os materiais e com os professores, desenvolvendo, conseqüentemente, uma prática que motiva a autoaprendizagem. No entanto, de acordo com a literatura, muitos obstáculos e dificuldades são observadas na prática das aulas online. Observa-se, especialmente a nível biopsicossocial, problemas causados pelo distanciamento físico, como a ocorrência de solidão por parte dos acadêmicos, que por vezes sentem-se desmotivados pela necessidade de interação, atenção e apoio por parte dos docentes (BYRNES *et al.*, 2020).

Nesse ínterim, destaca-se o importante papel do monitor em sala de aula, seja presencial ou online, com o objetivo de auxiliar o docente e mediar as dificuldades em relação aos conteúdos trabalhados. A monitoria favorece uma relação entre as aulas teóricas e práticas ofertadas na disciplina, além de proporcionar um espaço para questionamentos e aperfeiçoamento das técnicas de estudos (HAAG, 2008).

O objetivo deste trabalho é relatar as principais mudanças e adaptações vivenciadas no programa de monitoria da disciplina Anatomia Humana, voltada para os cursos de graduação em saúde, do momento presencial (antes da pandemia) para o online (durante a pandemia do SARS-CoV 2).

DETALHAMENTO DE CASO

Trata-se de um estudo descritivo, do tipo relato de experiência, a partir da vivência prática da monitoria de Anatomia Humana, realizada de forma presencial, num período pré-pandêmico, e online, durante a pandemia, realçando-se as principais adaptações que se fizeram necessárias por parte dos monitores e discentes. Num momento de transição emergencial para o ensino online, tentou-se ao máximo, adequar o ensino e aprendizado da disciplina Anatomia Humana utilizando as tecnologias disponíveis de forma a dar continuidade às atividades e propostas acadêmicas com a mesma qualidade e pertinência de sempre.

A monitoria de Anatomia Humana, geralmente é ofertada no 1º semestre do curso de graduação em saúde como atividade extracurricular voluntária. As atividades presenciais, antes da pandemia do SARS-CoV-2, foram exercidas durante o período de agosto a dezembro de 2019 e as atividades online, durante a pandemia, no período de agosto a dezembro de 2020.

Para o embasamento científico deste trabalho foram pesquisados artigos originais a respeito da monitoria no âmbito acadêmico, publicados nos idiomas português e inglês, disponíveis na base de dados da Biblioteca Virtual em Saúde - BVS, Scientific Electronic Library Online - SciELO, Pubmed e Portal de

Periódicos da Capes – CAPES. Os descritores utilizados foram: educação em saúde, ensino online, Anatomia e Tutoria.

DISCUSSÃO

Na grade curricular dos cursos superiores da área de saúde e da área biológica, a Anatomia Humana é uma das disciplinas oferecidas nos semestres iniciais de tais cursos, sendo responsável por fornecer ao aluno os primeiros conhecimentos teóricos e práticos acerca do corpo humano, destacando-se a observação e estudo sobre os ossos, músculos, articulações, órgãos e sistemas. Tradicionalmente, a Anatomia tem sido descrita como uma disciplina meramente decorativa, na qual os alunos limitam-se, muitas vezes, a memorizar termos morfológicos, implicando diretamente no nível e qualidade de aprendizado que é recebido por esses indivíduos, atribuindo-lhes, um ensino superficial (SILVA, 2019; ALENCAR, 2015).

O exercício da monitoria acadêmica é uma atividade complementar e não obrigatória na formação em IES, oferecendo oportunidades para o aproveitamento estudantil no processo de ensino e aprendizagem, ampliando a inserção do aluno nas questões educacionais. De acordo com Pea *et al.* (2017) o potencial da monitoria para contribuir com a formação do profissional em saúde depende de um mosaico de aspectos, incluindo, por exemplo, o apoio das IES, o delineamento dos projetos pedagógicos dos cursos e a percepção dos diferentes atores sobre educação. Corroborando com Vicenzi *et al.* (2016), a monitoria se estabelece em uma iniciativa marcante no seio do ensino universitário, pela chance de ampliação de experiências que contribuem para a formação de estudantes e para o desenvolvimento da docência, pelas possibilidades e diversidades de atividades a serem desenvolvidas cotidianamente em diversos departamentos e disciplinas.

Durante a monitoria presencial num período pré-pandêmico, a prática das didáticas de ensino aplicadas para os alunos consistiam nas analogias das peças anatômicas com objetos e animais (por exemplo: osso esfenoide assemelhando-se ao morcego ou borboleta); utilização de peças ósseas coloridas idênticas às imagens de atlas anatômicos facilitando a busca do aluno; aplicação de alfinetes coloridos em peças úmidas (cadavéricas); elaboração de roteiros práticos para acompanhamento da aula e realização de simulados teóricos e práticos utilizado como revisões para as atividades avaliativas. Entre os monitores, realizaram-se reuniões semanalmente no Laboratório de Anatomia e Dissecção da IES com finalidade de discutir acerca das atividades e propostas de ensino a fim de garantir a qualidade das mesmas.

Já durante o ensino online, no contexto da pandemia do SARS-CoV-2, foram realizadas reuniões mensalmente por meio de videoconferência para discutir sobre as avaliações e desenvolvimento da disciplina, tendo em vista que, toda e qualquer demanda urgente era discutida instantaneamente por meio de grupos em aplicativo de troca de mensagens composto por docentes e

monitores. Ademais, os acadêmicos foram instruídos a responderem estudos dirigidos, jogos e quiz, elaborados através de plataformas online como *Kahoot* e *Purpose Games*.

Além disso, através de ferramentas digitais, como a plataforma do Atlas Digital de Anatomia Humana Asclépio, as peças anatômicas foram apresentadas de forma tridimensional. Houve também o auxílio da plataforma virtual disponibilizada pela universidade, onde o aluno tinha acesso aos conteúdos e orientações da disciplina. No que concerne às avaliações, foram adaptadas para realização exclusiva de forma online. Portanto, todas essas estratégias utilizadas pelos monitores tiveram que ser adaptadas por conta da impossibilidade do contato presencial, passando a utilizar as tecnologias digitais da informação e comunicação – TDIC como forma de viabilizar a aquisição do conhecimento teórico-prático da disciplina.

A monitoria online revelou o surgimento de novas oportunidades, incluindo a de desenvolver novos recursos educacionais, como *quizzes* e vídeos que simulam a execução prática. O aprimoramento de anatomistas na utilização das TDIC também se mostrou excelente fator para melhora da aprendizagem estudantil e complemento curricular. Para além disso, dentre as vantagens das atividades assíncronas, salienta-se a expansão do trabalho coletivo, evidenciado pela maior autonomia do monitor no que diz respeito ao contato com os discentes, a elaboração de tarefas adicionais e extra classe.

Ademais, é notória uma flexibilidade na preparação de materiais de aprendizagem por parte dos professores e maior possibilidade de gestão do tempo dos alunos em relação às demandas de casa e do estudo. Da mesma forma, parafraseando Daniel *et al.* (2020), as vídeo-aulas geralmente são mais eficazes no que se refere ao aprendizado, pois fornece ao educando a possibilidade de assistir a mesma diversas vezes, esclarecendo qualquer dúvida adicional e permitindo a autonomia de escolher o momento ideal para assisti-las. Logo, nota-se que as principais vantagens do ensino online são a autonomia e a disponibilidade de informação, pois nas redes virtuais o aluno tem acesso instantâneo e fácil a diversas informações de fontes distintas, que, se usadas com cautela e filtro, podem servir como importantes instrumentos para o aprendizado.

Apesar do grande apoio e incentivo por parte da IES e comunidade acadêmica, algumas limitações e desafios foram vivenciados na monitoria realizada de forma online. Pode-se citar, por exemplo, o distanciamento físico, a falta de conhecimento prévio para uso das plataformas virtuais, problemas individuais na conexão de rede e falta de contato físico com as peças cadavéricas. Em concordância com Andrade *et al.* (2018), o fortalecimento da relação monitor e monitorado é essencial, pois potencializa o aprendizado de ambos, principalmente do discente que recebe a monitoria, já que este se sente mais à vontade em expressar seus conhecimentos com outro aluno. Todavia, no ensino online, essa limitação foi suprida parcialmente por meio de canais de troca de mensagens e tutorias extra classe. Ademais, a universidade disponibilizou chips

telefônicos de suporte para uso da internet e cursos para os docentes aprenderem a manusear as plataformas virtuais, visando sanar os desafios encontrados nessas circunstâncias.

Cardinot *et al.* (2014) explicam que, mesmo diante de um processo de ensino complexo, em virtude da grande quantidade de conceitos e estruturas a serem assimiladas pelos estudantes, as aulas práticas em laboratório auxiliam e facilitam na construção do raciocínio e na consolidação do aprendizado aproximando e familiarizando o aluno com as estruturas estudadas nas aulas teóricas. Contudo, sabendo da importância das aulas em laboratório, os docentes e monitores elaboraram estratégias por meio de novos programas virtuais, atlas eletrônico e vídeos interativos, visando sanar parcialmente essa carência encontrada no ensino online.

Vale ressaltar que, encontrar um horário síncrono virtual fora do horário da aula para realização da monitoria em que contemplasse maior número de alunos, estabelecer limites entre a comunicação, estimular o aluno a ampliar a utilização do ambiente virtual e suas ferramentas, foram outros desafios encontrados pelos monitores. Sobretudo, é necessário cautela ao adotar novas tecnologias pois as TDICs têm limitações e, sempre que possível, interações pessoais devem ser mantidas, ao mesmo tempo que se seguem os conselhos de saúde pública no período pandêmico. A entrega de conteúdo educacional e de pesquisa por meio dessas tecnologias pode ser limitada por dificuldades técnicas, conexão com a Internet prejudicada ou recursos insuficientes em qualquer uma das partes envolvidas. No entanto, devido à rápida evolução das TDIC aplicadas, é viável que avanços de magnitude semelhante possam ser replicados. Não obstante, a pandemia do SARS-CoV-2, poderia atuar como um catalisador para a ampla adoção dessas tecnologias e, ao fazê-lo, gerar a necessidade de mais refinamento e inovação tecnológica neste campo (BYRNES *et al.*, 2021).

De acordo com Cechinel *et al.* (2005), o conhecimento prévio do assunto e desenvoltura para revisar o conteúdo perante os alunos-monitorados são dificuldades que contribuem para que o monitor iniciante não realize as atividades com excelência. Tais dificuldades mencionadas pelo autor, corroboram com as vivenciadas pelos monitores. Prova disso foi uma melhora significativa no desenvolvimento dos mesmos durante as aulas no decorrer do semestre. Em defesa desses argumentos, Lourenço *et al.* (2017), identificou duas dificuldades na experiência da monitoria, que se correlacionam entre si e impedem que a mesma seja desenvolvida em sua plenitude: carência de horário para realização das atividades e baixa frequência discente nas atividades propostas pelos monitores. Concordando assim, faz-se necessário uma plena sintonia entre os discentes e monitores para que o trabalho seja realizado sublimemente.

O quadro a seguir apresenta um resumo das principais diferenças observadas pelos alunos-monitores após experiências vivenciadas na monitoria de Anatomia Humana realizada presencialmente e no período *on-line*.

Quadro 1. Diferenças entre a monitoria de Anatomia Humana realizada presencialmente e online.

MONITORIA PRESENCIAL	MONITORIA ONLINE
Contato físico simultâneo	Sem contato físico
Acesso gratuito ao acervo de livros da biblioteca da universidade	Acesso a livros limitados compartilhados em PDF pelos monitores
Acesso ao conteúdo e materiais presencialmente sem contratempos	Dependência da internet para ter acesso aos materiais e aulas e domínio técnico insuficiente (prováveis contratempos)
Métodos tradicionais de ensino	Desenvolvimento de novos recursos educacionais com aprimoramento do uso das tecnologias digitais
O monitor com o papel principal de auxiliar na realização das atividades em laboratório e intermediar as relações entre os discentes e docente	O monitor como incremento nas relações interpessoais, facilitando a comunicação entre os discentes e docentes através dos meios digitais
Carência de horário para realização das atividades extraclasse e baixa frequência dos discentes nas mesmas	Maior facilidade para realizar atividades extraclases, devido a flexibilização do tempo
Comunicação intensa entre os discentes, proporcionando maior contato, vínculo de amizade, estimulando a desenvoltura acadêmica	Sentimento de solidão pelos discentes devido à falta de contato físico-presencial com seus colegas de turma
Contato físico com peças cadavéricas em laboratório	Tentativa visual através de atlas virtuais em PDF e jogos online para suprir a falta de contato com as peças cadavéricas

Fonte: elaboração dos autores

Portanto, infere-se que o monitor, principalmente durante o ensino online, desenvolve um papel fundamental e imprescindível para o desenvolvimento pleno da disciplina. Além disso, vale ressaltar que ser monitor na disciplina em questão, imprescindível na formação em cursos de saúde, requer grande responsabilidade moral e ética. O mesmo é responsável pela harmonização, desenvolvimento e comunicação dentre as turmas ministradas, fundamentais para o equilíbrio e excelência em trabalhos humanizados, ou seja, aquele que considera a integralidade do cuidado, priorizando a qualidade técnica e o relacionamento para com o paciente. Contudo, o monitor é o principal elo entre o docente e os discentes, devendo estar preparado para beneficiar o desenvolvimento do processo ensino e aprendizagem dos alunos. A atividade de monitoria necessita ser uma prática cada vez mais substancial e presente no âmbito acadêmico, cuja sua potencialidade deve ser mais aprofundada e explorada (BYRNES *et al.*, 2021).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A experiência da monitoria online de Anatomia Humana apresentou-se como inovadora e desafiadora durante a pandemia da COVID-19. Comparativamente à monitoria presencial, o monitor precisou adaptar-se ao novo modelo de ensino online realizando as funções de mediador acerca das

orientações quanto à utilização dos novos recursos didáticos através das TDIC e solucionador de possíveis dificuldades entre docentes e discentes, indo além dos objetivos pedagógicos propostos, conceitos e abordagem acadêmica. Logo, é de demasiada importância que os projetos de monitoria ganhem maior destaque no seio universitário, principalmente no cenário onde surgiram novos desafios, visando beneficiar toda a comunidade acadêmica.

REFERÊNCIAS

ALENCAR, N. M.; ROCHA, D. P. A importância da monitoria da disciplina de anatomia humana. II Congresso Brasileiro de Ciências da Saúde, 2015.

AMERICAN ASSOCIATION OF ANATOMISTS. Proceedings of the American Association of Anatomists Ninety – Fourth Meeting. Louisiana State University Medical Center, 1981.

ANDRADE, E.G.R. *et al.* Contribuição da monitoria acadêmica para o processo ensino-aprendizagem na graduação em enfermagem. **Revista Brasileira de Enfermagem**, Brasília, v. 71, p.1690-1698, 2018.

BONNEL, F. *et al.* The teaching of anatomy in Montpellier University during VIII centuries. **Surgery Radiology Anatomics**, v. 10, p. 1119-1128, 2019.

BYRNES, K. G. *et al.* Communication, collaboration and contagion: "Virtualisation" of anatomy during COVID-19. **Clin Anatomics**, v. 1, p. 82-89, 2021.

CARDINOT, T.M. *et al.* Importância da disciplina de anatomia humana para os discentes de educação física e fisioterapia da ABEU Centro Universitário de Belford Roxo/RJ. **Coleção Pesquisa em Educação Física**, São Paulo, v. 13, p. 95-102, 2014.

CECHINEL, M. P. *et al.* As relações sociais entre os diferentes sujeitos da monitoria acadêmica em um centro biomédico. **Revista Enfermagem UERJ**, v. 13, p. 51-56, 2015.

DANIEL, S. J. Education and the COVID-19 pandemic, **Prospects (Paris)**, p. 1-6, 2020.

DANTAS, O.M. Monitoria: fonte de saberes à docência superior. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 95, p. 241, 2014.

DOSEA, G. S. Métodos ativos de aprendizagem no ensino online: a opinião de universitários durante a pandemia de COVID-19. **Interfaces Científicas - Educação**, v. 10, p. 137-148, 2020.

FRISON, L. M. B. Monitoria: uma modalidade de ensino que potencializa a aprendizagem colaborativa e autorregulada. **Pro-Posições**, v. 27, p. 133-153, 2016.

HAAG, G.S. *et al.* Contribuições da monitoria no processo ensino-aprendizagem em enfermagem. **Revista Brasileira de Enfermagem**, v. 61, n. 2, p. 215-220, 2008.

KARAKAYA, K. Design considerations in emergency remote teaching during the COVID-19 pandemic: a human-centered approach. **Educational Technology Research and Development**, p. 1-5, 2020.

LOURENÇO, P.E.A. A monitoria acadêmica como canal dialógico no processo de formação do nutricionista. **Demetra: alimentação, nutrição & saúde**, v. 12, n. 4, p. 993-1011, 2017.

RAMOS, L. A. V. *et al.* Plano de Monitoria Acadêmica na Disciplina Anatomia Humana – Relato de Experiência. **Revista Ensino, Saúde e Ambiente**, v. 5, n. 3, p. 94-101, 2012.

SILVA, D. H. M. *et al.* Percepção dos Discentes Sobre a Monitoria de Anatomia Sistêmica nos Cursos de Graduação em Saúde: Relato de Experiência. **Revista Eletrônica Estácio Recife**, v. 5, n. 1, 2019.

SPENCE, A. P. **Anatomia humana básica**. 2.ed. São Paulo: Manole, 1991.

VINCENZI, C. B. *et al.* A monitoria e seu papel no desenvolvimento da formação acadêmica. **Revista Ciência**, v. 12, n. 3, p. 88-94, 2016.

A PSICOLOGIA E A SAÚDE MENTAL DOS INDÍGENAS: ABORDANDO QUESTÕES SOCIAIS E PANDÊMICAS EM TORNO DA COVID-19

Ane Kiara dos Santos Martins⁵⁴, Ana Maria Conceição Oliveira⁵⁵,
Matheus dos Santos da Silveira⁵⁶

INTRODUÇÃO

Para falarmos sobre os impactos na saúde mental das populações indígenas, primeiramente é necessário que se faça uma análise histórica, para que tenha a princípio, um entendimento de como os indígenas lidam com suas questões psicológicas em situações de crises, para posteriormente tentarmos sanar a inquietudes provocadas pela pandemia instalada pelo novo coronavírus. Observamos que os problemas socioculturais enfrentados pelos indígenas, vai muito além do que vimos atualmente. Os povos indígenas desde o início da colonização portuguesa sofreram com as mudanças provocadas pelas relações sociais com outros povos, como afirmam Almeida e Nötzold (2008) “principalmente no que concerne à migração, à ecologia humana e à saúde”. Com a pós-colonização, essas mudanças trouxeram a “racismos, xenofobias, epistemicídios, entre outras formas de exclusão” como cita El Kadri e Freitas (2021) tirando o direito de fala dos povos indígenas.

Um dos grandes embates que os povos indígenas enfrentam é o direito à terra, e quanto mais o tempo passa menos espaço eles têm para gerar subsídio para sua própria sobrevivência, os garimpos e desmatamentos ilegais estão invadindo áreas protegidas ambientalmente. E com toda essa perda de território e não-indígenas chegando em comunidades extremamente isoladas da sociedade, as doenças virais acabam chegando e tomando espaço, fazendo com que muitos povos indígenas adoçam sem sequer conseguir chegar em um pronto socorro.

Com o novo coronavírus não foi diferente. Foi um vírus que desestabilizou todo mundo, inclusive comunidades indígenas que não têm preparo nenhum para tal. Segundo fonte do Comitê de Nacional de Vida e Memória Indígena, até a presente data deste, se tem o registro de que cento e sessenta e três povos foram afetados perfazendo o total de 59.393 casos e a morte de 1.208 indígenas⁵⁷. Quando pensamos em saúde mental indígena, é necessário levar

⁵⁴ Ane Kiara dos Santos Martins é estudante do curso de Psicologia da Faculdade União Educacional Norte Pará. E-mail: anekiara.m@gmail.com.

⁵⁵ Ana Maria Conceição Oliveira é estudante do curso de Psicologia da Faculdade União Educacional Norte Pará. E-mail: mariaana_12@outlook.com.

⁵⁶ Matheus dos Santos da Silveira é mestre em Teoria e Pesquisa do Comportamento pelo Programa de Pós-Graduação em Teoria e Pesquisa do Comportamento da Universidade Federal do Pará – PPGTPC/UFPa; mestrando em Relações Internacionais pela Universidade Federal da Integração Latino-Americana – UNILA e membro do Grupo de Estudos em Gênero e Relações Internacionais – GENERI e bacharel em Relações Internacionais pela Universidade da Amazônia – UNAMA e em Psicologia pela UFPa. E-mail: silveiramath49@gmail.com.

⁵⁷ Dados extraídos do site “Emergência Indígena”, disponível em: <https://emergenciaindigena.apiboficial.org>. Acesso em: 28 set. 2021.

em consideração diversos aspectos e ver o sujeito em sua totalidade, observando principalmente se o contexto em que este está inserido favorece algum tipo de bem-estar ou bem viver; diante disso, buscamos com esse artigo elencar as diversas violações de direitos enfrentadas pelas populações indígenas que impactam diretamente em sua saúde física e mental que se viu ainda mais afetada por conta da COVID-19.

Existe a necessidade de a psicologia ser desconstruída e reconstruída buscando abarcar as questões dessas populações visando agregar em sua base teórica que possui contribuição majoritária de homens brancos e não indígenas, o conhecimento dos povos originários; abordaremos nos tópicos a seguir sobre a visão psicológica já existente desses povos, como até então estes percebem e lidam com suas questões. Pois entendemos que para falar sobre a saúde mental dos indígenas, são estes mesmos que nos devem apontar como eles compreendem e tratam de suas questões, sem ignorarmos os conhecimentos já construídos e buscar compreender saúde mental em suas próprias perspectivas.

Com todo esse processo, nos questionamos: em que estado se encontra a saúde mental dos povos indígenas? Povos esses que tem uma diversidade cultural que envolve crenças, costumes, valores. E dentro da sua especificidade, buscamos entender quais as demandas psicológicas identificadas por esses povos tradicionais. É válido lembrar que os povos indígenas também estão inseridos em contextos urbanos e precisam ter lugar de fala.

POVOS INDÍGENAS E A SAÚDE PÚBLICA NO BRASIL

A história nos mostra que a convivência com outros povos ainda resulta, em doenças graves, com altas taxas de mortalidade entre os povos indígenas, de acordo com Yanomami (1999), que descreve que quando o Brasil ainda não havia sido invadido pelos brancos, não havia essas doenças como sarampo, gripe, malária e que após a colonização, muitos dos povos indígenas de sua comunidade, morreram através do contato direto ou indireto com os europeus.

Buchilett (1991) faz uma crítica a respeito da visão genérica de alguns antropólogos ao atribuir o alto índice de mortalidade por doenças infecciosas, através dos estudos existentes sobre a baixa imunidade das populações indígenas. Fazer essa análise é não levar em consideração as questões que antecedem a questão da imunidade e que estão mais relacionadas ao contato de outros povos com os indígenas.

Apesar de estar pouco presente na fala do indígena a culpabilização por doenças e por consequência a morte, como sinaliza Buchilett (1991), constata-se de fato que os indígenas responsabilizam os surtos de doenças infecciosas, aos outros povos, como podemos observar na fala de Yanomami (1999) onde alega que os brancos deixam pegadas de destruição. Os indígenas têm características que os fazem se sentir pertencentes ao seu local de origem, quando lidam com doenças que não conseguem tratar com seus rituais e remédios naturais, recorrem às unidades de saúde. No campo da saúde pública no Brasil encontramos uma Secretaria de Saúde específica para assuntos relacionados aos povos indígenas, a Secretaria de Atendimento aos Indígenas - SESAI, que tem como objetivo dar assistência médica básica para as comunidades indígenas (RIBEIRO *et al.*, 2017).

A dificuldade de inclusão dos indígenas nos serviços de atenção básica, vem muito por parte de atitudes etnocêntricas, analisando os outros indivíduos, com suas singularidades, a

partir do seu ponto de vista como sinaliza Ribeiro *et al.* (2017), como também a retração do indígena, quando vivem em aldeias distantes da urbanização e veem a necessidade de sair para buscar algum atendimento específico. Há uma necessidade de romper com paradigmas para entender e acolher comunidades indígenas que precisam da nossa atenção.

De acordo com Lima *et al.* (2021), que investigaram como o acesso à atenção básica tem se dado nas comunidades ribeirinhas na Amazônia, apesar de não haver um aumento da cobertura, essa já acontece, entretanto, existem problemas como as relações de trabalho com as equipes, pois as escalas de trabalho, no caso do atendimento às populações indígenas se dão no formato de vinte dias de trabalho com dez de folga, o que têm ocasionado alta rotatividade no quadro dos trabalhadores, tendo consequência no atendimento a essas populações, haja vista que por esse motivo se dificulta a criação de vínculo entre os profissionais e a população atendida.

Pensar, portanto, em um atendimento que visa ser sensível às especificidades desses povos, implica em observar de maneira minuciosa as particularidades de todo o contexto desafiador dessas relações, para que se crie mecanismos que tornem a atenção básica ainda mais eficaz, levando em consideração a cultura, as formas de acesso, a ampliação das equipes, fornecimento de equipamentos adequados entre outros.

A COVID-19 E OS POVOS INDÍGENAS

A saúde no mundo entrou em colapso com a chegada da pandemia do novo coronavírus – COVID-19 e como qualquer outra epidemia, despertou questões políticas e socioculturais principalmente no que concerne às minorias étnico-raciais. Com a pandemia adentrando comunidades indígenas era de se esperar que eles fossem especialmente vulneráveis a essa síndrome respiratória aguda grave – SARS-CoV-2⁵⁸, devido às condições em que vivem de isolamento e as faltas de condições sociais, econômicas e de saúde, ficando à mercê de uma sociedade onde privilegia homens, brancos, héteros, cristão como citam Castro e Silveira (2021).

As populações em vulnerabilidade já se encontravam em um estado crítico antes do momento de crise, e é importante enfatizar que a não garantia de direitos já era um fator que por muito tempo os colocaram nessa posição de risco, e que a pandemia só ressaltou problemas que antes já existiam, como a falta de acesso a saúde de qualidade, que leve em consideração as particularidades de cada comunidade, a moradia digna e a outras necessidades básicas (LIMA; MELO; PERPÉTU, 2021).

Partindo desse princípio e de acordo com a fala da psicóloga Eunice Guedes, na *live* realizada pelo Conselho Federal de Psicologia - CFP com o tema “Impactos da pandemia para a população indígena”, em outubro de 2020, onde a mesma indica que pandemia não seria o termo mais adequado a ser utilizado para o momento que estamos vivenciando, mas sim “sindemia”, que indicaria a interação da doença em si e diversos fatores que ultrapassam a questão biológica somando se aos diversos problemas sociais que já vem sendo enfrentados pelas sociedades (SINGER; RYLKO-BAUER, 2021).

A atual gestão corrobora para que a pandemia chegue em comunidades indígenas

⁵⁸ Nome dado ao vírus da doença da COVID-19.

distantes e até mesmo totalmente isoladas, quando ao invés de ajudar no isolamento social, a atual gestão motiva mineradores, garimpeiros e loteadores a adentrarem regiões da Amazônia Legal, que por lei, deveriam ser preservadas. As terras indígenas equivalem a 22% da Amazônia Legal⁵⁹, e é importante ressaltar que quando falamos de saúde dos povos indígenas não podemos excluir que o fato está ligado diretamente com questões territoriais.

Através de projetos de leis como Projeto de Lei n. 191/2020 que tramita na Câmara e que regulamenta a exploração de recursos minerais e hidrocarbonetos e o aproveitamento de recursos hídricos; a Medida Provisória n. 910/2019 que está em discussão no Congresso Nacional, que busca regularizar a grilagem, e a Instrução Normativa n. 09 da Fundação Nacional do Índio - FUNAI, de 22 de abril de 2020, que modifica a instituição, deixando de atender os direitos indígenas para ser uma instância de certificação de imóveis para posseiros, grileiros e loteadores de Terra Indígena - TI. Tornando evidentes não somente os impactos causados pela pandemia, mas “também as modalidades de resistência e enfrentamento do movimento etnopolítico indígena” (SANTOS; PONTES; COIMBRA JR, 2020, p. 1).

Além de todas as questões de privação de direitos, nesse estado pandêmico presente, como falar de saúde para os povos indígenas quando não se elabora um programa de saúde indígena, levando em consideração a estrutura social em que vivem. A fala da psicóloga indígena Vanessa Silva, em live do CFP sobre “Impactos da pandemia para a população indígena”, que traz o exemplo de uma comunidade indígenas do Mato Grosso, na região de Grande Dourado, onde se tem que andar 1 km para ter acesso a água potável, e que ainda sofreram ataques por ter que sair para trabalhar, porque não tiveram acesso ao auxílio emergencial oferecido pelo governo.

As consequências, de um modo geral, alertam para a necessidade de aumentar também urgentemente o investimento em serviços de saúde mental em todos os países afetados, sem deixar de fora população indígena que vivem afastada dos centros urbanos, onde também foram afetadas pela pandemia, e que passam por conflitos etnopolítico indígena que acabam sendo obrigados, mesmo em situação pandêmica, a saírem de suas comunidades para garantir o que é seu por direito. Diante disso, buscamos entender o que seria saúde mental para os indígenas e um estudo realizado pela Fiocruz alerta que para começarmos a pensar em como trabalhar com as questões psicossociais com os indígenas, temos que reconhecer as comunidades e os contextos que vão além da pandemia (CEPEDES, 2020).

A saúde mental dos povos indígenas

Diante de tudo que que foi abordado até aqui, observamos que se torna alarmante o fato de que esta pandemia causada pelo novo coronavírus, torna evidente a importância da mobilização efetiva no que compete a atenção a saúde de modo geral dos povos indígenas e que deve ser levado em consideração os fatores ligados às singularidades socioculturais desta população, atentando para a necessidade de políticas públicas mais sensíveis a esta comunidade.

A Psicologia, como detentora e promotora de saberes, à luz do seu código de ética que implica em suas disposições gerais a responsabilidade da Psicologia em promover saúde e

⁵⁹ Dados coletados no site “Povos Indígenas no Brasil”, disponível em: www.pib.socioambiental.org/pt. Acesso em: 21 set. 2021.

qualidade de vida das pessoas e suas coletividades (SPINK, 2003), demanda deste campo científico a construção de alternativas para possíveis intervenções no contexto de crise em que o mundo se encontra. Entretanto, deve ser revista quais as fontes que a psicologia tem utilizado para abordar assuntos relacionados à saúde mental dos povos indígenas. A partir dessa colocação é necessário salientar que a concepção de saúde mental e subjetividade dos indígenas, difere da dos não indígenas, de acordo com Stock (s.d).

Para falarmos sobre saúde mental dessas populações, nos cabe primeiramente questionar sobre como se dá a percepção destes povos acerca desse assunto, se a psicologia a qual conhecemos tem uma visão do indígena de acordo com a dos jesuítas que indicavam que os indígenas possuíam alma, vale lembrar que já existia uma psicologia indígena, antes da invasão realizada pelos brancos e que esta psicologia deve ser revisitada e resgatada, pois a psicologia que conhecemos de base ocidental é uma psicologia “outra” do ponto de vista do indígena, Portanto, é necessária uma revisão da história da disciplina psicológica, observando quais os mecanismos já utilizados pelos povos indígenas para tratar de suas questões psicológicas.

Partindo do princípio de que quando falamos sobre saúde mental, cada população terá sua concepção sobre esse termo, buscamos compreender como os povos indígenas interpretam o conceito de saúde mental; de acordo com El Kadri *et al.* (2021) foi possível observar por meio das pesquisas realizadas, que quando o termo saúde mental é apresentado aos jovens tem-se uma compreensão mais voltada para o que entendemos em nossa concepção por “transtornos mentais”. Nesse sentido, o uso do termo bem viver está mais aproximado do que nomeamos como saúde mental. Ressaltamos aqui que não temos o intuito de definir como os indígenas entendem saúde mental, nem tão pouco bem viver, pois entendemos que essa percepção pode ser diferente de comunidade para comunidade, lembrando que se trata de mais de trezentas e sessenta e cinco comunidades no Brasil.

O bem viver, para as populações indígenas diz respeito à um bem estar, que é permitido quando eles possuem acesso à educação de qualidade, a atendimento de saúde de qualidade, ausência de doenças, possibilidade da prática de esportes para os jovens, afastamento dos problemas tragos pelas bebidas, quando os jovens podem ocupar suas cabeças com atividades saudáveis, quando não ficam à toa, ou tristes, ter acesso a internet e muitas outras respostas que indicam que para esse bem viver é necessário que haja políticas públicas que sejam efetivadas dentro das comunidades (EL KADRI *et al.*, 2021).

Para compreendermos que para que seja possível pensar em saúde mental e bem viver, precisamos observar o contexto em que vivem os indígenas como um todo, o que tens lhes gerado sofrimento, pois é torna-se difícil falar em saúde mental sem apontar as mazelas vividas por essas populações, pois destacamos inclusive o sofrimento das lideranças por tantas violações de direitos, nos fazendo perceber que não só há a necessidade busca por direitos, como a garantia dos que já foram conquistados e que constantemente têm sido atacados com diversas tentativas de extingui-los. Portanto, entendemos que não há possibilidade de falarmos em saúde mental, principalmente nesse contexto pandêmico, sem apontar as violações sofridas por esses povos que impactam diretamente no seu bem viver.

Podemos observar que é fundamental a atuação dos psicólogos, em uma entrevista para comemoração do dia do Índio, a indígena Kaingang estudante lembra da necessidade da psicologia, como ciência, que adentre as comunidades indígenas, para que eles possam ser

tratados como devem, de acordo com suas especificidades (CFP-PR, 2019) para que não aconteça um “processo de despersonalização e assujeitamento do indivíduo” (RIBEIRO *et al.*, 2017).

Uma das primeiras problemáticas que abordamos está relacionada a questão da identidade da população indígena, pois ao sair do contexto da aldeia, não são acolhidos pelas instituições que são os responsáveis atendimento voltado a essas populações, pois como não estão aldeados os Distritos Sanitários Especiais Indígenas – DSEIS tem encaminhado esses povos para o atendimento nas unidades responsáveis pelo cuidado das populações em geral, não levando em consideração o fato da “despersonalização” desse indígena que já se encontra fora do seu contexto de origem, retirando sua identidade, ao indicar se este não está dentro da comunidade, logo não é indígena. Surge então a questão: Se não são eles indígenas, não são negros, brancos, amarelos, quem eles são?

De acordo com a legislação, os DSEIs devem atender as populações indígenas independentemente do local onde estes estão inseridos sejam nas aldeias ou no contexto urbano, pois estar fora de sua comunidade, não faz do sujeito menos indígena, negar esse atendimento fere os direitos já adquiridos, e as instituições que deveriam promover o cuidado, produz violência, não obstante as demais vulnerabilidades em que estes já estão expostos, pois mesmo em contexto urbano este continua carecendo de um atendimento que leve em consideração as suas especificidades e características particulares que formam suas identidades.

Outro processo que deve ser observado está relacionado aos rituais fúnebres que tem impacto nas vivências do luto nas populações indígenas nas mortes causadas pelo covid-19. Diversos indígenas vieram a óbito, mas com as medidas recomendadas pela OMS, não foi possível realizar velórios e os rituais que geralmente acontecia nessas situações; Além da não permissão do sepultamento atendendo os modelos antigos, não houve nenhum tipo de abertura para debate para conciliação com governo e comunidades para se pensar em flexibilização para que fosse amenizado do impacto causado pela não permissão da execução desses rituais fúnebres que fazem parte da cultura desses povos, que são carregados de significados e que são formas dos indígenas lidarem ou abordarem o luto (JUCÁ, 2020).

Compete à Psicologia promover, nesse sentido, a integridade da pessoa humana, baseada nos princípios da Declaração Universal dos Direitos Humanos. Com base nessa questão apresentada, evidenciamos que no IV Congresso de Nacional de Psicologia, foi apresentada a necessidade da atenção à promoção de direitos às populações indígenas (CFP, 2004). Quando se fala em promoção de direitos às populações amazônicas, sobretudo as comunidades indígenas, é necessário que se veja de forma crítica a que tipo de políticas se tem o interesse de promover, se não são essas apenas políticas reparatórias, diante da violação de tantos direitos, que sequer estão expressamente garantidos, se essas ações não estão querendo mascarar o real interesse sobre essa população ou sobre suas posses (CASTRO; SILVEIRA, 2021).

Para os indígenas não existe saúde, nem tampouco vida sem território, pois estes entendem como parte da natureza, então pensar em bem viver em um contexto em que diariamente tem sido reduzido os direitos à terra dos indígenas, buscando tomá-las inclusive utilizando de atos inconstitucionais, ferem essas populações. Trazemos a debate o marco temporal, onde querem retirar dos povos indígenas o direito original das terras em que estes

habitam que tem causado comoção por parte dos indígenas ocasionando inclusive manifestações, os empurrando a protestar mesmo em um contexto pandêmico, colocando suas vidas em risco, mas para que seja possível ir contra um sistema que continua promovendo o extermínio desses povos e que busca destituí-los de direitos que já estão garantidos pela constituição (LIBOIS, 2021).

No Congresso “Subjetividade e Povos Indígenas”, realizado pelo CFP de Brasília-DF, em 2004, que teve como objetivo aproximar a psicologia das questões indígenas, e com isto a psicologia pode contribuir, com as problemáticas consequentes do contato com as doenças traga pelos europeus, na população indígena. É importante salientar os ganhos da psicologia com esta aproximação, tendo em vista que a sabedoria dos povos ameríndios é milenar e que pode contribuir grandemente com a ciência e profissão, portanto há a necessidade da inserção da comunidade indígena na produção de conhecimento. Deve se considerar o fato de que a Psicologia não deve impor alternativas de como encarar as adversidades aos indígenas, pautadas nos saberes construídos nas sociedades ocidentais, mas sim, contribuir na perspectiva intersetorial e interdisciplinar de maneira dinâmica para que o próprio indígena, seja protagonista nessa construção de bem-estar e bem viver (BERNI, 2017).

Diante disso, buscamos realizar apontamentos de como os indígenas já lidam com suas questões psicológicas e quais são suas estratégias para lidar com as questões em tempos de crise. Pois surge o questionamento: o atendimento psicológico atual atende as demandas dos indígenas? Pois ressalta-se que a psicologia sozinha não consegue abarcar com suas técnicas esses sofrimentos. Hortegas (2020), discorre sobre a necessidade de se dissolver as fronteiras entre psicologia e religião, pois ambas se conectam e interconectam no que concerne às subjetividades indígena, pois o transcendente se revela em todos os aspectos do cotidiano indígena, desde a as simples tarefas de comer e pescar, aos mais complexos rituais.

Os indígenas não percebem sua existência de forma binária, de modo que não há separação de físico e moral, tampouco espiritual e material, natural e cultural; o que nos impossibilita de discutir a respeito da psicologia, de forma separada da religião, território, natureza, cultura, entre outros, do seu modo de ser ou estar no mundo. Destacamos que a psicologia de base ocidental que buscamos conhecer está atrelada a uma visão lógico-racional, ignorando por muitas vezes o fato de que a transcendentalidade é um modo de orientação para as vivências desses povos e para a construção de subjetividades e de bem viver, também imprescindíveis para os processos de cura dos quaisquer tipos de males (HORTEGAS, 2020).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O ponto de observação que levou a produção desse estudo, é o fato de estarmos na região amazônica, onde se concentra grande parte de povos indígenas e se pode observar o grande déficit de políticas públicas e atendimento especializado para comunidades indígenas, durante o período pandêmico, o que levou muitas aldeias entrar em crise por falta de lideranças, que morreram por covid e outras que se refugiaram para dentro das florestas por medo de não saber como lidar com o atual cenário. Nos saltou aos olhos o fato de que mesmo estando geograficamente perto destas populações, estamos totalmente separados de suas realidades e culturas.

Com todo o cenário pandêmico e a nitidez que toma forma dos problemas socioculturais

dos povos indígenas, compreendemos que há um embate desses povos com a gestão, para que os direitos já conquistados continuem assegurados e que novas políticas públicas possam ser implantadas. Porque esse afrouxamento das leis ambientais obrigam os indígenas a sair das suas comunidades, possibilitando assim, além da possibilidade de adoecimento físico, um desgaste emocional, tirando-os da condição de bem viver.

Durante o levantamento das pesquisas para a produção desse artigo, evidenciou-se a escassez de estudos por parte da ciência psicológica abordando sobre os aspectos da saúde mental do indígena, nos fazendo buscar como base, outras ciências como a antropologia. Em alguns achados da psicologia, encontramos a necessidade problematizamos o modo como a literatura tem abordado os temas sobre a saúde mental indígena, pois se nota que o que a psicologia tem feito por vezes, se trata de uma espécie de concessão aos saberes indígenas, e não o utilizando como base primordial. Nos levando a questionar se a preocupação a respeito da saúde mental dos indígenas é genuína, ou se estamos buscando impor a psicologia ocidental de maneira incisiva e violenta, de modo a psicologizar esses povos?

Diante de tudo o que foi abordado, ficou evidente a força destes povos que vêm sendo dizimados, violentados de todas as formas possíveis. O que nos levou a entender que mais do que a psicologia tem a contribuir com estes, eles têm a contribuir com esta ciência. Pois é nítida a resiliência dessas populações e forma sólida e perspicaz que estes têm de encarar e manejar as situações de crise, o que pode estar atrelada a forma de vida totalmente integrada a natureza pautada pela pelo respeito a todos os seres vivos, que os tem feito resistir diante de tantas políticas de extermínio.

Nesse sentido, diante da pluralidade de todos esses povos, para que seja possível abarcar suas particularidades é necessário que se produzam referenciais teóricos mais aproximados destas sociedades, onde estes não sejam objetos de pesquisa, mas sim sujeitos produtores de conhecimento autores e coautores na construção de uma psicologia múltipla e mais aproximada das diversas formas de vida e existência das populações indígenas. Tudo aponta para a necessidade da psicologia não somente fazer ecoar a voz desses povos, mas sim engajar e promover espaços para que estes mesmos falem por si e apontem, seus saberes, seus sofreres, seus modos de lidar e de superar suas problemáticas com base nos seus conhecimentos próprios.

Quando falamos dos povos indígenas, deixamos de perceber que esses povos estão inseridos em todos os contextos sociais, e esse fato não muda sua origem e a necessidade de ter uma identidade e ser reconhecido como tal. Como foi apresentado no estudo, a necessidade de voltar os olhos para as comunidades indígenas, é para que tais questionamentos suscitem a buscar uma psicologia que ampare os povos tradicionais, que dialoguem utilizando a mesma linguagem, dando lugar de fala para esses povos.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, C. S.; NÖTZOLD, A. L. V. O impacto da colonização e imigração no Brasil meridional: contágios, doenças e ecologia humana dos povos indígenas. **Tempos Acadêmicos**, n. 6, n.p, 2008.

BERNI, L. E. V. Psicologia e saúde mental indígena: um panorama para construção de políticas públicas. **Psicol. Am. Lat.**, México, n. spe, p. 64-81, nov. 2017.

- BUCHILLET, D. **Impacto do contato sobre as representações tradicionais da doença e de seu tratamento: uma introdução.** In: BUCHILLET, D. (org.). *Medicinas tradicionais e medicina ocidental na Amazônia (contribuições Científicas apresentadas no Encontro de Belém - 27/novembro a 1º/dezembro de 1989)* Belém: MPEG/CNPq/SCT/PR/CEJUP/UEP, 1991, p. 161-173.
- CASTRO, B. T. C.; SILVEIRA, M. S. Amazônia generificada e racializada na pandemia: transbordando o Estado Brasileiro. *Revista Espirales*, [S. l.], maio 2021. Disponível em: <https://revistas.unila.edu.br/espirales/article/view/2768>. Acesso em: 26 out. 2021.
- CFP. Conselho Federal de Psicologia. **SEMINÁRIO SUBJETIVIDADE E OS POVOS INDÍGENAS**, Brasília/DF, 5 a 7 de novembro de 2004 (RELATÓRIO).
- CFP. Conselho Federal de Psicologia. **Código de Ética Profissional do Psicólogo**. Brasília, agosto de 2005.
- COVID E OS POVOS INDÍGENAS Disponível em: <https://covid19.socioambiental.org/pt>. Acesso em: 21 set. 2021
- EL KADRI, M. R. *et al.* Relatório do Estudo: Comportamento, Atitudes e Práticas (CAP) em saúde mental e enfrentamento à COVID-19 entre jovens indígenas da Amazônia Brasileira. 2021.
- EL KADRI, M. R.; FREITAS, C. M. Um SUS para a Amazônia: contribuições do pensamento de Boaventura de Sousa Santos. *Ciência & Saúde Coletiva*, v. 26, n. 2, p. 3459-3466, 2021.
- ESTUDANTE KAINGANG FALA SOBRE A IMPORTÂNCIA DA PSICOLOGIA PARA OS POVOS INDÍGENAS. Disponível em: www.youtube.com/watch?v=CSz44aB5Avc. Acesso em: 08 jun. 2020.
- FUNDAÇÃO OSWALDO CRUZ. ESCOLA NACIONAL DE SAÚDE PÚBLICA SÉRGIO AROUCA Relatório avalia disseminação da COVID-19 entre indígenas. Informe ENSP, 24 de abril de 2020.
- GALLOIS, D. **A categoria 'doença de branco': ruptura ou adaptação de um modelo etiológico indígena?** In: BUCHILLET, D. (org.). *Medicinas tradicionais e medicina ocidental na Amazônia (contribuições Científicas apresentadas no Encontro de Belém - 27/novembro a 1º/dezembro de 1989)* Belém: MPEG/CNPq/SCT/PR/CEJUP/UEP, 1991, p. 175-206.
- HORTEGAS, M. G. Religião e psicologia ameríndias. *Revista Transformar*, v. 14, n. 1, p. 733-746, 2020.
- JUCÁ, B. **“O coronavírus está quebrando a nossa crença”**, o luto imposto aos povos indígenas na pandemia, 2020.
- Impactos da pandemia para população indígena: Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=3hEH0ZWql8c>. Acesso em: 21 set. 2021
- LIBOIS, R. D.; SILVA, R. J. Marco temporal, Supremo Tribunal Federal e direitos dos povos indígenas: um retrocesso anunciado. *PerCursos*, v. 22, n. 48, p. 399-429, 2021.
- LIMA, R. T. S. *et al.* Saúde em vista: uma análise da Atenção Primária à Saúde em áreas ribeirinhas e rurais amazônicas. *Ciência & Saúde Coletiva*, v. 26, n. 6, p. 2053-2064, jun. 2021.

PROTEGER OS POVOS INDIGENAS DA COVID-19. Disponível em: <https://amazoniareal.com.br/proteger-os-povos-indigenas-da-covid-19/>. Acesso em: jun. 2020.

RIBEIRO, A. A. *et al.* Aspectos culturais e históricos na produção do cuidado em um serviço de atenção à saúde indígena. **Ciência & Saúde Coletiva**, [s.l.], v. 22, n. 6, p. 2003-2012, jun. 2017.

SANTOS, R. V.; PONTES, A. L.; COIMBRA JR, C. E. A. Um “fato social total”: COVID-19 e povos indígenas no Brasil. **Cad. Saúde Pública**, v. 36, n. 10, 2020.

SINGER, M.; RYLKO-BAUER, B. The Syndemics and structural violence of the COVID pandemic: anthropological insights on a crisis. **Open Anthropological Research**, v. 1, n. 1, p. 7-32, 2021.

SPINK, M. J. **Psicologia Social e Saúde: práticas, saberes e sentidos**. Petropolis: Vozes, 2003.

STOCK, B. S. **Os povos indígenas no Brasil e política de saúde mental: composição de possíveis**. Online, Disponível em: http://portal.saude.gov.br/portal/arquivos/pdf/povosindigenasbianca_sordi.pdf. Acesso em: 30 jun. 2020

YANOMAMI, D. K. **Descobrimo os brancos**. In: NOVAES, A. (org.) *A outra margem do ocidente*. São Paulo: Companhia das Letras, 1999, p. 15-22.

POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS PARA OS POVOS INDÍGENAS

Ednilza Evangelista Batista⁶⁰

INTRODUÇÃO

A educação indígena refere-se aos processos próprios de transmissão e produção dos conhecimentos dos povos indígenas, enquanto a educação escolar indígena diz respeito aos processos de transmissão e produção dos conhecimentos não indígenas e indígenas por meio da escola, que é uma instituição própria dos povos colonizadores.

Este artigo tratará da educação escolar indígena que se refere à escola apropriada pelos povos indígenas para reforçar seus projetos socioculturais e abrir caminhos para o acesso a outros conhecimentos universais, a fim de contribuir com a capacidade de responder às novas demandas geradas a partir do contato com a sociedade global. Diante dessa realidade, o presente artigo pretende identificar as políticas públicas educacionais para os povos indígenas e averiguar como as políticas públicas, voltadas para a educação dos povos indígenas, estão sendo aplicadas no Brasil? Do ponto de vista geral, pretende-se compreender como as políticas públicas educacionais, voltadas para a educação dos povos indígenas, estão sendo aplicadas no Brasil e do ponto de vista específico busca-se conceituar educação escolar indígena, políticas públicas e direitos humanos; conhecer os parâmetros que regem a educação escolar indígena; identificar, por meio da revisão bibliográfica, a situação da educação escolar indígena no Brasil e verificar as principais Leis de políticas atuais que respaldam a educação indígena no Brasil.

A metodologia deste artigo estará fundamentada na visão fenomenológico-hermenêutica, que de acordo Malheiros (2011), “busca descrever a experiência como ela é, na essência de seu fenômeno, não nas aparências. Parte do princípio de que a realidade só existe na interpretação que é feita dela”, esse método não aceita qualquer conclusão a não ser que seja verificável, observável e válida para todos os homens e para todas as épocas.

A perspectiva dessa abordagem é qualitativa, pois visam os argumentos, as vozes do sujeito e explora o tema de forma qualitativo. Para Malheiros (2011), ela “parte do princípio de que a realidade só existe do ponto de vista da pessoa, ou seja, o que é real é a interpretação que se faz de um fenômeno, não o fenômeno em si”. Ela buscará compreender conceitos, ideias e entendimentos, a partir de levantamento de dados encontrados em publicações de teóricos que escrevem sobre o tema políticas públicas para os povos indígenas.

Este trabalho será metodologicamente construído com base na pesquisa descritiva. Segundo Costa e Costa (2015) a “pesquisa descritiva é a mais tradicional das pesquisas. Ela descreve as características de uma determinada população ou um determinado fenômeno, e os

⁶⁰ Ednilza Evangelista Batista é especialista em Planejamento Educacional e Políticas Públicas pela Faculdade Play Educação Digital e licenciada em Pedagogia pela Vasco da Gama/UNIESP. Atua na Secretaria da Educação do Estado da Bahia – SEC/BA, como professora formadora na Gestão da Rede Estadual de Assistência Técnica e Pedagógica aos municípios do estado da Bahia no âmbito do PDDE e ações agregadas.

interpreta. Não busca interferir e nem modificar a realidade estudada”.

Na ótica de Malheiros (2011), a pesquisa bibliográfica “se assenta sobre a literatura pertinente a uma determinada área. Ela consiste em localizar o que já foi pesquisado em diversas fontes, confrontando seus resultados”. Com base nos procedimentos técnicos de acordo com Gil (2002), “a pesquisa bibliográfica é desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos.”

Do ponto de vista dos procedimentos técnicos de acordo com Gil (1991), a técnica utilizada para a coleta de dados qualitativos desse artigo será com base na “elaboração de material já publicado, constituído principalmente de livros e material disponibilizado na Internet.”

Dentre os conceituados teóricos que tratam do tema políticas públicas para os povos indígenas, foi selecionado Gersem dos Santos Luciano, indígena do povo Baniwa (AM). Também foram selecionados alguns sites do Ministério de Educação -MEC, por se tratar de fonte fidedigna para respaldar as abordagens presentes nesse artigo.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Contexto Histórico

Desde o século XVI no Brasil, a oferta de programas de educação escolar às comunidades indígenas esteve pautada na catequização, civilização e integração forçada dos indígenas à sociedade nacional. Nesse contexto, a instituição da escola entre indígenas serviu de instrumento de imposição de valores alheios e negação de identidades, línguas e culturas diferenciadas. Hoje, o desafio da educação escolar indígena é propor um sistema de ensino de qualidade e diferenciado, no sentido de atender as especificidades de um povo diferente da sociedade nacional. A mudança de paradigma na concepção da educação escolar destinada às sociedades indígenas foi introduzida pela Constituição Federal de 1988, quando a educação deixou de ter o caráter integracionista preconizado pelo Estatuto do Índio, na Lei n. 6.001/73, e assumiu o princípio do reconhecimento da diversidade sociocultural e linguística e de sua manutenção. Isto levou a uma alteração de responsabilidades na condução da oferta de programas educacionais indígenas.

O ex-Presidente Fernando Collor de Melo assinou um decreto atribuindo ao MEC a competência para integrar a educação escolar indígena aos sistemas de ensino regular. “O Decreto nº 26 de 1991, que transfere da FUNAI para o Ministério da Educação e do Desporto – MEC a responsabilidade de coordenação das ações de educação escolar indígena, e aos estados e municípios a sua execução”. O mesmo decreto atribui a execução dessas ações às secretarias estaduais e municipais de educação, em consonância com as diretrizes traçadas pelo MEC, tarefa que até aquele momento era de competência da FUNAI, uma instância federal. Compreendem estes dois artigos:

Art. 1º Fica atribuída ao Ministério da Educação a competência para coordenar ações referentes à educação indígena, em todos os níveis e modalidades de ensino, ouvida a FUNAI. Art. 2º As ações previstas no Art. 1º serão desenvolvidas pelas Secretarias de Educação dos Estados e Municípios em consonância com as Secretarias Nacionais de Educação do Ministério da Educação.

O trabalho do MEC pauta-se, desde então, pelo princípio do reconhecimento da diversidade sociocultural e linguística das sociedades indígenas e de sua manutenção. Assim, foram elaboradas as “Diretrizes para a Política Nacional de Educação Escolar Indígena” – DPNEEI (MEC, 1993). Este documento, que representa um marco para a educação escolar indígena, estabelece os princípios para a prática pedagógica em contexto de diversidade cultural.

Educação Escolar Indígena

Os Povos Indígenas têm direito a uma educação escolar específica, diferenciada, intercultural, bilíngue/multilíngue e comunitária, conforme define a legislação nacional que fundamenta a Educação Escolar Indígena. Seguindo o regime de colaboração, posto pela Constituição Federal de 1988 e pela Lei n. 9.394/1996, de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, a coordenação nacional das Políticas de Educação Escolar Indígena é de competência do MEC, cabendo aos Estados e Municípios a execução para a garantia deste direito dos povos indígenas.

Segundo Dallari (2004, p. 12), “a expressão direitos humanos é uma forma abreviada de mencionar os direitos da pessoa humana. Esses direitos são considerados fundamentais porque sem eles a pessoa humana não consegue existir ou não é capaz de se desenvolver e de participar plenamente da vida”. Diante dessa afirmação, todo ser humano deve ter assegurado às condições mínimas para se tornar útil à humanidade, como também deve ter a possibilidade de receber os benefícios que a vida em sociedade pode lhe oferecer.

Cabe à Fundação Nacional do Índio – FUNAI o monitoramento e acompanhamento das Políticas de Educação Escolar Indígena – PEEI e dos sujeitos envolvidos, que devem ocorrer em todos os níveis da Educação formal. A partir da LDB, a educação escolar no Brasil passou a ser identificada em dois níveis: Educação Básica e Educação Superior. A Educação Básica divide-se em Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio, fases que são encontradas em diferentes graus de oferta nas aldeias indígenas.

A Educação Infantil é opcional, cabendo a cada comunidade indígena decidir o que lhe convém, pois para muitos povos indígenas não há melhor situação para uma criança, na sua primeira infância, do que o convívio com os seus familiares e o aprender fazendo o que a vida nas aldeias proporciona.

Segundo a Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009, é

§ 2º Garantida à autonomia dos povos indígenas na escolha dos modos de educação de suas crianças de 0 a 5 anos de idade, as propostas pedagógicas para os povos que optarem pela Educação Infantil devem:

- I - Proporcionar uma relação viva com os conhecimentos, crenças, valores, concepções de mundo e as memórias de seu povo;
- II - Reafirmar a identidade étnica e a língua materna como elementos de constituição das crianças;
- III - dar continuidade à educação tradicional oferecida na família e articular-se às práticas socioculturais de educação e cuidado coletivos da comunidade.

É da responsabilidade da FUNAI trabalhar com os povos indígenas a concepção dessa formação inicial, e o entendimento de que o acesso a esse direito ofertado pelo Estado não corresponde a uma obrigação, se isso não fizer sentido para eles. Isso porque o Estado brasileiro reconhece e respeita os diferentes modos de vida dos povos indígenas. A FUNAI tem como

desafio atuar com prioridade no nível do Ensino Fundamental levando informações e monitorando a qualidade da educação escolar realizada nas aldeias.

A Constituição Federal faz jus aos direitos indígenas quando traz no

Art. 210 - Serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais.

[...]

§ 2º O ensino fundamental regular será ministrado em língua portuguesa, assegurada às comunidades indígenas também a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem (BRASIL, 1988).

Na perspectiva colocada pela legislação específica, deve ser observada a valorização dos conhecimentos e pedagogias indígenas próprias, das línguas maternas, da interculturalidade e da autonomia escolar, com expressão nos calendários e currículos escolares.

Ainda de acordo com a Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009, “o Ensino Fundamental, direito humano, social e público subjetivo, aliado à ação educativa da família e da comunidade, deve se constituir em tempo e espaço de formação para a cidadania indígena plena, articulada tanto ao direito à diferença quanto ao direito à igualdade”.

O Ensino Médio Indígena envolve demandas de duas naturezas o Ensino Médio de Formação Geral e Ensino Médio Técnico, porém os estudantes indígenas dão preferência à formação técnica, pois ela pode contribuir para as alternativas de sustentabilidade das comunidades indígenas, o número de estudantes indígenas no Ensino Médio, em geral, é muito baixo. Isto ocorre devido à falta de escolas de Ensino Médio nas aldeias, às dificuldades de deslocamento para as cidades e de adaptação dos estudantes, e à inadequação das propostas das escolas urbanas.

Ainda fazendo referência à Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009,

§ 3º Cabe aos sistemas de ensino, por meio de ações colaborativas, promover consulta livre, prévia e informada sobre o tipo de Ensino Médio adequado às diversas comunidades indígenas, realizando diagnóstico das demandas relativas a essa etapa da Educação Básica em cada realidade sociocultural indígena.

§ 4º As comunidades indígenas, por meio de seus projetos de educação escolar, têm a prerrogativa de decidir o tipo de Ensino Médio adequado aos seus modos de vida e organização societária, nos termos da Resolução CNE/CEB nº 2/2012.

A FUNAI apoia os processos de discussão dos indígenas sobre cursos técnicos que respondam as demandas específicas das comunidades indígenas, além de articular junto ao MEC e instituições de ensino, a inclusão de novos cursos no catálogo Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego – PRONATEC, como também busca parcerias com os Institutos Federais, os quais têm construído com os indígenas o conteúdo dos cursos voltados à solução de suas questões cotidianas, como por exemplo, questões referentes à gestão ambiental das terras, à saúde, à produção de alimentos, entre outros, colocando em diálogo conhecimentos indígena e não indígena e também pode ser oferecido na modalidade de Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação Jovens e Adultos – PROEJA. No decorrer do processo da formação, a FUNAI atua no sentido de garantir que o conhecimento produzido pelos estudantes seja experimentado, discutido e aplicado na realidade das aldeias, pois a formação não deve estar

desvinculada dos processos societários. A demanda de estudantes indígenas pelo ensino superior tem crescido, principalmente no campo da formação profissional diretamente ligada ao interesse comunitário. Ainda no campo da formação profissional, foi instituído pelo MEC o PROLIND, um programa de apoio à formação superior de professores indígenas por meio de cursos na área das Licenciaturas Interculturais em instituições de ensino superior públicas, federais e estaduais. O objetivo é formar professores para a docência no Ensino Médio e nos anos finais do Ensino Fundamental nas escolas indígenas.

Para a garantia do acesso e permanência de estudantes indígenas nas Instituições de Ensino Superior, a FUNAI também firmou Termos de Cooperação e Convênios com Universidades públicas e privadas, em todo território nacional, desde 1996. Com a criação do Programa Bolsa Permanência através da Portaria n. 389, de 9 de maio de 2013, os estudantes universitários indígenas das Instituições Federais passam a ter acesso à chamada Bolsa Permanência, que possibilita a permanência dos indígenas fora de suas aldeias e cidades de origem durante o período letivo.

O art. 3º do Programa Bolsa Permanência do MEC tem por objetivos:

- I - Viabilizar a permanência, no curso de graduação, de estudantes em situação de vulnerabilidade socioeconômica, em especial os indígenas e quilombolas;
- II - Reduzir custos de manutenção de vagas ociosas em decorrência de evasão estudantil; e
- III - Promover a democratização do acesso ao ensino superior, por meio da adoção de ações complementares de promoção do desempenho acadêmico.

A FUNAI entende que a política de acesso e permanência no ensino superior deve levar em conta as demandas das comunidades indígenas por quadros profissionais, a fim de fortalecer o projeto de autonomia dos povos e organizações indígenas. Por isso as atividades de pesquisa e extensão também devem ser vinculadas às demandas das comunidades, de modo que o conhecimento indígena possa de fato dialogar com o conhecimento acadêmico, pautado na resolução de questões cotidianas enfrentadas pelos povos e no fortalecimento de seus direitos coletivos.

Situação da Educação Escolar Indígena no Brasil

O primeiro Censo da Educação Indígena foi realizado pelo Instituto de Estudos e Pesquisas Educacionais – INEP/MEC em parceria com a Secretaria de Educação Fundamental – SEF/MEC e levou dois anos para ser publicado. Foi o primeiro levantamento estatístico de caráter nacional sobre as escolas indígenas, que permitiu pela primeira vez conhecer as características das escolas localizadas em terras indígenas, coletando informações gerais sobre escolas, professores e estudantes indígenas em todo o país.

De acordo com a divulgação desse Censo realizado em 1999, o Brasil possuía 93.037 estudantes matriculados na Educação Indígena no País. A maior parte, concentrada no Ensino Fundamental: eram 74.931 estudantes indígenas. Nas 1.392 escolas indígenas existentes no país, trabalhavam 3.998 professores. Desse total, 76,5% eram de origem indígena.

O Censo Escolar Indígena de 2005 divulgou no mês de fevereiro do ano de 2006, através de uma nota técnica oficial do MEC, a existência de 2.324 escolas indígenas de Ensino Fundamental e Médio, atendendo um total de 164 mil estudantes indígenas. E desses 164 mil estudantes, 63,8% deles, cursavam entre a 1ª e antiga 4ª série do ensino regular, enquanto

apenas 2,9% cursavam o Ensino Médio. Nessas escolas, trabalhavam cerca de aproximadamente 9.100 profissionais da área de educação, sendo 88% desses professores indígenas.

Dessas escolas, somente 72 (setenta e duas) ofereciam o Ensino Médio e a maioria não trabalhava com os princípios norteadores da educação escolar indígena específica e diferenciada que diz:

Art. 3º Constituem objetivos da Educação Escolar Indígena proporcionar aos indígenas, suas comunidades e povos:

I - A recuperação de suas memórias históricas; a reafirmação de suas identidades étnicas; a valorização de suas línguas e ciências;

II - O acesso às informações, conhecimentos técnicos, científicos e culturais da sociedade nacional e demais sociedades indígenas e não-indígenas.

Os dados relativos aos estudantes indígenas no Ensino Superior são absolutamente precários. Tudo indica que tanto o Ministério da Educação quanto a FUNAI não possuem dados mais concretos e precisos sobre o assunto. Os cerca de 2.000 estudantes indígenas que já ingressaram no Ensino Superior, conforme uma estimativa bastante realista se baseia no fato de que em 2006 havia 1.068 professores indígenas cursando, ou que já haviam cursado Licenciaturas Interculturais Específicas oferecidas por universidades públicas.

Sabe-se que o processo de formação na educação tradicional dos povos indígenas é diferente dos processos da educação escolar ofertada pelo Estado brasileiro.

Diante dessa realidade, Luciano (2006 p. 134), traz uma inquietação,

Como ou até que ponto a escola conhece, respeita e valoriza na sua prática político-pedagógica a educação pedagógica tradicional? Ou ainda, como essas diferentes pedagogias se articulam ou se contrapõem na prática escolar? O que se percebe é que na maioria dos casos a escola continua ignorando e sufocando as pedagogias indígenas e, quando isto acontece, a escola está contribuindo para o enfraquecimento ou o desaparecimento das culturas e dos próprios povos indígenas.

Todavia, o crescimento acentuado está no Ensino Médio oferecido nas terras indígenas, em grande parte pela forte pressão das comunidades indígenas, uma vez que a demanda e o déficit são muito acentuados e, por isso mesmo, este segmento de ensino só tende a crescer.

Vários fatores contribuem para o crescente aumento e expansão da oferta de educação escolar aos povos indígenas em todos os níveis, dentre eles: a taxa de crescimento populacional da maioria dos povos; a luta política dos povos indígenas por educação, saúde e auto sustentação econômica, pressionando o governo a dar respostas a estas e a outras demandas; a formação de professores indígenas em cursos específicos de Magistério Indígenas que contribuem para mobilizar os povos indígenas na busca da implantação de escolas nas suas comunidades tendo como aliado a legislação sobre a universalização do Ensino Fundamental em todo o país.

A exemplo da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade – SECADI na estrutura do MEC, criada em 2003, a qual passou a desenvolver ações permanentes junto às secretarias estaduais e municipais de educação e a outras instituições que têm a responsabilidade pela oferta de ensino escolar aos povos indígenas. Seu objetivo é contribuir para o desenvolvimento inclusivo dos sistemas de ensino, voltado à valorização das diferenças e da diversidade, à promoção da educação inclusiva, dos direitos humanos e da sustentabilidade

socioambiental, visando à efetivação de políticas públicas transversais e intersetoriais.

Legislação

Entende-se por Políticas Públicas a soma das atividades dos governos, que agem diretamente ou através de delegação, e que influenciam a vida dos cidadãos. De uma forma ainda mais abrangente, pode-se considerar as Políticas Públicas como "o que o governo escolhe fazer ou não fazer".

Velasques (1999) define o termo como "conjunto de sucessivas iniciativas, decisões e ações do regime político frente a situações socialmente problemáticas e que buscam a resolução delas, ou pelo menos trazê-las a níveis manejáveis".

Desse modo, a Constituição de 1988 assegurou aos indígenas no Brasil o direito de permanecerem com suas línguas, culturas e tradições. Eles poderiam utilizar as suas línguas maternas e os seus processos de aprendizagem na educação escolar indígena, pois essa poderia contribuir para o processo de afirmação étnica e cultural desses povos e ser um dos principais veículos de assimilação, integração e transformação gerando novas práticas a partir de uma nova função social para a escola em terras indígenas.

Assim, a Educação Indígena saiu do anonimato, passando a está na ordem do dia do movimento indígena, como também buscando construir respostas a essa nova demanda por parte dos responsáveis pela educação no âmbito do Estado.

De acordo com o Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas – RCNEI,

A proposta da escola indígena diferenciada representa, sem dúvida alguma, uma grande novidade no sistema educacional do país, exigindo das instituições e órgãos responsáveis a definição de novas dinâmicas, concepções e mecanismos, tanto para que essas escolas sejam de fato incorporadas e beneficiadas por sua inclusão no sistema, quanto respeitadas em suas particularidades (BRASIL, 1998b).

As escolas indígenas, de acordo com o RCNEI, devem ter as seguintes características: comunitária, intercultural, bilíngue/multilíngue, específica e diferenciada (BRASIL, 1998b). No Brasil, a Educação Escolar Indígena proposta tanto por organizações da sociedade civil quanto pelo Estado passa a se orientar por novas organizações curriculares baseadas nas noções de pluralismo cultural e de diversidade étnica, o que resulta em concepções pedagógicas específicas e novos referenciais curriculares. Porém, é preciso conhecer a legislação, formulada em âmbito federal, sobre a Educação Escolar Indígena, pois é o único caminho para mudar o paradigma que marca a relação dos povos indígenas com o seu direito, ou seja, a relação entre o que está estabelecido na lei e o que ocorre na prática. Por isso, é importante que os professores indígenas e suas comunidades conheçam os direitos que a legislação federal lhes assegura, a fim de que juntos possam lutar para o estabelecimento da legislação estadual, que deve normatizar o funcionamento das escolas indígenas e dar efetividade ao direito a uma educação diferenciada para os povos indígenas.

Em outubro de 1988, entrou em vigor a atual Constituição da República Federativa do Brasil, também conhecida como Carta Magna, é a lei maior do país. Ela estabelece direitos, deveres e procedimentos dos indivíduos e do Estado, dos cidadãos e das instituições. Uma das maiores contribuições dessa Constituição foi romper com a tradição brasileira que sempre procurou incorporar os indígenas à "comunidade nacional", vendo-os como uma categoria

étnica e social transitória fadada ao desaparecimento. Com a aprovação do novo texto constitucional, estes não só deixaram de ser considerados uma espécie em via de extinção, como passaram a ter assegurado o direito à diferença cultural, isto é, o direito de serem indígenas e de permanecerem como tal.

Segundo a Constituição Federal, em seu art. 231, “são reconhecidos aos índios sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições, e os direitos originários sobre as terras que tradicionalmente ocupam, competindo à União demarcá-las, proteger e fazer respeitar todos os seus bens” (BRASIL, 1988).

Esse direito ao uso da língua materna e dos processos próprios de aprendizagem geraram mudanças na Educação Indígena na Lei n. 9.394, de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, promulgada em 20 de dezembro de 1996, e que estabelece normas para todo o sistema educacional brasileiro, fixando diretrizes e bases da educação nacional desde a Educação Infantil até a Educação Superior. A LDB menciona a educação escolar para os povos indígenas em dois momentos. No artigo 32, quando ela estabelece que o Ensino Fundamental deva ser ministrado em Língua Portuguesa, mas assegura às comunidades indígenas a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem.

E o outro momento está nos artigos 78 e 79 da Constituição de 1988 que diz que é dever do Estado oferecer educação escolar bilíngue e intercultural que fortaleça as práticas socioculturais e a língua materna de cada comunidade indígena e proporcione a oportunidade de recuperar suas memórias históricas e reafirmar suas identidades, dando-lhes, também acesso aos conhecimentos técnico-científicos da sociedade nacional.

A LDB determina a articulação dos sistemas de ensino para a elaboração de programas integrados de ensino e pesquisa, que contem com a participação das comunidades indígenas em sua formulação e tenham como objetivo desenvolver currículos específicos, neles incluindo os conteúdos culturais correspondentes às respectivas comunidades, como também prevê a formação de pessoal especializado para atuar nessa área e a elaboração e publicação de materiais didáticos específicos e diferenciados.

Em 9 de janeiro de 2001, foi promulgado o Plano Nacional de Educação – PNE, que dentre os objetivos e metas previstos, destaca-se a universalização da oferta de programas educacionais aos povos indígenas para todas as séries do Ensino Fundamental, assegurando autonomia para as escolas indígenas tanto no que se refere ao projeto pedagógico, quanto ao uso dos recursos financeiros, e garantindo a participação das comunidades indígenas nas decisões relativas ao funcionamento dessas escolas.

O PNE prevê ainda, a criação de programas específicos para atender às escolas indígenas, bem como a criação de linhas de financiamento para a implementação dos programas de educação em áreas indígenas. Estabelece-se que a União, em colaboração com os estados, deve equipar as escolas indígenas com recursos didático-pedagógicos básicos, incluindo bibliotecas, videotecas e outros materiais de apoio, como também adaptar os programas já existentes hoje no Ministério da Educação em termos de auxílio ao desenvolvimento da educação. Cabe ao PNE atuar na profissionalização e reconhecimento público do magistério indígena, criando a categoria de professores indígenas como carreira específica do magistério e implementando programas contínuos de formação sistemática do professorado indígena. De acordo com as determinações do PNE, a coordenação das ações de Educação Escolar Indígena é responsabilidade do Ministério da Educação, cabendo aos estados e municípios a sua

execução.

O Conselho Nacional de Educação – CNE foi instalado em 26 de fevereiro de 1996. É composto por duas câmaras: a Câmara de Educação Superior – CES e a Câmara de Educação Básica – CEB. A CEB traz diretrizes curriculares para os diferentes níveis e modalidades de ensino, entre elas a Educação Indígena. As Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Escolar Indígena – DCNEI foram aprovadas em 14 de setembro de 1999, por meio do Parecer n. 14/99 da CEB/CNE. Dividido em capítulos, o parecer apresenta a fundamentação da Educação Indígena, determina a estrutura e funcionamento da escola indígena e propõe ações concretas em prol da Educação Escolar Indígena. Merecem destaque, no parecer que institui as diretrizes, a proposição da categoria “escola indígena”, a definição de competências para a oferta da Educação Escolar Indígena, a formação do professor indígena, o currículo da escola e sua flexibilização. Essas questões encontraram normatização na Resolução n. 3/99, gerada no âmbito das mesmas discussões que ensejaram este parecer.

No Diário Oficial da União, de 17/11/1999, foi publicada a Resolução nº 3/99, preparada pela CEB/CNE, que fixa diretrizes nacionais para o funcionamento das escolas indígenas. A primeira é relativa à criação da categoria “escola indígena”, reconhecendo-lhe “a condição de escolas com normas e ordenamento jurídico próprios” e garantindo-lhe autonomia pedagógica e curricular. A segunda garante uma formação específica para os professores indígenas, podendo essa ocorrer em serviço e, quando for o caso, concomitantemente com a sua própria escolarização. Além de estabelecer que os estados devam instituir programas diferenciados de formação para seus professores indígenas, bem como regularizar a situação profissional desses professores, criando uma carreira própria para o magistério indígena e realizando concurso público diferenciado para ingresso nessa carreira.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nota-se que o governo brasileiro tem se empenhado em implantar uma legislação que ampare a educação escolar indígena, porém verifica-se que as metas estabelecidas na lei não estão sendo atingidas. Após as leituras, conclui-se que infelizmente, os objetivos não estão sendo alcançados devido ao modelo de ensino das escolas indígenas que reproduz o sistema escolar da sociedade nacional. Geralmente, as diretrizes, os objetivos, os currículos e os programas são inadequados à realidade das comunidades indígenas. O material didático-pedagógico utilizado é insuficiente e impróprio.

As escolas não são pedagogicamente supervisionadas. Há uma grande dificuldade em fixar os professores nas comunidades, devido à falta de moradia digna, transporte, alimentação, programas de formação de professores indígenas locais, prejudicando assim, as atividades educacionais. Além disso, existe a barreira linguística entre os professores não-indígenas e os estudantes indígenas, por isso os professores encontram dificuldades no desenvolvimento de seus trabalhos didático-pedagógicos e, conseqüentemente, o processo de alfabetização é prejudicado.

Não se pode negar que há avanços obtidos nos últimos anos na situação da educação escolar indígena no Brasil, porém há muitas coisas que ainda precisa ser feita para de fato e de direito garantir o acesso e a permanência dos estudantes indígenas em todos os níveis de ensino. É importante assegurar aos povos indígenas uma escola de qualidade, respeitosa de

suas especificidades culturais e que garanta sua participação plena nos projetos de futuro do País.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. Gabinete do Ministro. **Portaria n. 389, de 9 de maio de 2013**. Cria o Programa de Bolsa Permanência e dá outras providências. Disponível em: http://www.ufma.br/portalUFMA/arquivo/jb_TQbxR9b0sgztp.pdf. Acesso em: 01 dez. 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. **Legislação Escolar Indígena**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/vol4c.pdf>. Acesso em: 01 dez. 2016.

_____. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998a.

_____. **Referencial curricular nacional para as escolas indígenas**. Brasília: MEC/SEF, 1998b.

_____. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Decreto n. 26, de 4 de fevereiro de 1991**. Dispõe sobre a Educação Indígena no Brasil. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1990-1994/D0026.htm. Acesso em: 23 nov. 2016.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado: 1988.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO – CNE. RESOLUÇÃO CNE/CEB Nº 5, de 17 de dezembro de 2009. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Disponível em: http://www.crmariocovas.sp.gov.br/Downloads/ccs/concurso_2013/PDFs/resol_federal_5_09.pdf. Acesso em: 25 nov. 2016.

COSTA, M. A. F. ; COSTA, M. F. B. **Projeto de pesquisa: entenda e faça**. 6.ed. Petrópolis: Vozes, 2015.

DALLARI, D. A. **Direitos Humanos e Cidadania**. 8.ed. São Paulo: Moderna, 2004.

GIL, A. C. **Como elaborar projeto de pesquisa**. 4.ed. São Paulo: Editora Atlas, 2002.

LUCIANO, G. S. **O índio brasileiro: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade; LACED/Museu Nacional, 2006.

MALHEIROS, B. T.; RAMAL, Andrea (org.). **Metodologia da pesquisa em educação**. 2.ed. Rio de Janeiro: LTC, 2011.

VELASQUES, A. V. **Notas sobre el estado y las políticas públicas**. Bogotá: Almudena Editores, 1999.

AS DIRETRIZES DA EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA E SEUS SABERES

Narlon Costa Maurício⁶¹, Sandro Pompeu Machado⁶²

INTRODUÇÃO

O histórico da colonização no Brasil deixou marcas na cultura do povo brasileiro, entretanto, é visível que o racismo ainda encontra-se estruturado na sociedade e se perpetua ao negar de forma visível os saberes e práticas de povos descendentes dos negros em diferentes contextos sociais, como no caso das escolas. Esses saberes são elementos que contribuíram de forma significativa para a formação da cultura nacional.

Em meio a marginalizações e violências, as memórias desses povos resistem ao tempo: e como uma forma de resistência, os quilombos mantêm vivas suas tradições e particularidades, seja por meio da dança, ou mesmo resistindo à modernidade que se opõe as importantes tradições desses povos. Entretanto as propostas educacionais vigentes não dialogam com esses saberes e as práticas educativas, não conseguem valorizar as tradições dessa cultura e não a inserem no contexto educacional.

Mediante essas considerações, questionamos: Será que aulas na área de educação dialogam com os saberes dessas comunidades remanescentes? Diante do exposto, temos por objetivo: apresentar uma reflexão teórica acerca das diretrizes que regem as aulas de educação escolar para os quilombolas, uma vez que, na atualidade, as propostas educativas, no contexto de educação escolar, não contemplam os saberes e tradições desses povos que tem em suas memórias um exemplar instrumento de resistência. E para que esse processo de diálogo entre escola e comunidade seja artilhado é fundamental a capacitação e participação dos docentes.

Para que a escola consiga avançar na relação entre saberes escolares/realidade social/diversidade étnico-cultural é preciso que os (as) educadores (as) compreendam que o processo educacional também é formado por dimensões como a ética, as diferentes identidades, a diversidade, a sexualidade, a cultura, as relações raciais, entre outras. E trabalhar com essas dimensões não significa transformá-las em conteúdos escolares ou temas transversais, mas ter sensibilidade para perceber como os processos constituintes da nossa

⁶¹ Narlon Costa Maurício é licenciado em Educação Física pelo Centro Universitário Leonardo da Vinci; em História pela Universidade Federal do Pará – UFPA. É graduando em Pedagogia e cursa a Especialização Saberes e Práticas Afro-Brasileiras e Indígenas na Amazônia no Instituto Federal do Pará – IFPA. E-mail: narlonmauricio@hotmail.com.

⁶² Sandro Pompeu Machado é licenciado em Educação Física pela Escola Superior Madre Celeste (ESMAC) E-mail: sandromachadopompeu@gmail.com

formação humana se manifesta na nossa vida e no próprio cotidiano escolar (GOMES, 2005, p. 147).

A educação é um instrumento que socializa e tem como dever permitir que conhecimentos diferentes contribuam de forma participativa nas práticas pedagógicas, pois como sabemos que os atuais currículos não dialogam com tradições e particularidades de povos remanescentes. Nesta pesquisa, contemplamos os quilombolas, o currículo ao qual estamos analisando é a linha que movimentada parte das questões que vamos discutir no decorrer do trabalho, no que tange à educação escolar quilombola e reflete os dispositivos legais.

O currículo é, como muitas outras, uma prática de atribuir significados, um discurso que constrói sentidos. Ele é, portanto, uma prática cultural [...] Não estamos tratando a cultura como objeto de ensino nem apenas como a produção cotidiana de nossas vidas. Estamos operando com uma compreensão mais ampla de cultura como aquilo mesmo que permite significação (LOPES; MACEDO, 2011, p. 203).

É necessário que haja nesse currículo, segundo nosso entendimento, formas de transformar a relação da escola com as comunidades escolares quilombolas, por meio da Educação Escolar Quilombola como modalidade de ensino e reconhecer que ela nasce com outra perspectiva, que é, principalmente, atender aos próprios quilombolas.

No que tange à Educação escolar como ação eficaz no bem-estar do homem, sabemos que essa ação pedagógica é de suma importância, neste sentido, ela poderia ser via de valorização da cultura de povos descendentes dos indígenas ou de outra etnia, uma vez que a história e a manutenção da cultura desse povo podem ser perpetuadas por meio da dança, dos jogos, ações educacionais eficazes no contexto das aulas.

O espaço escolar pode assegurar os saberes e práticas dessas etnias estejam presentes nos espaços da formação escolar, assim como valorizar essas tradições e fazer com que todos os membros da comunidade escolar se integrem e perpetuem as particularidades desses povos, a fim de efetivar uma educação que considere as relações étnico-raciais, em suas perspectivas interculturais, antirracistas e descolonizadoras.

No que se refere às comunidades quilombolas e suas particularidades, sabemos que há um conjunto de saberes, costumes, tradições que permeiam e configuram esse povo, passando de uma geração para outra, que devem ser vistos como fonte de ação educacional, cuja mediação deve ter como princípio, as diretrizes que regem a ação pedagógica, no contexto educacional.

De acordo com a Resolução n. 4, de 04/07/2010, em seu artigo 41, a Educação Escolar Quilombola é desenvolvida em unidades educacionais inscritas em suas terras e cultura, requerendo pedagogia própria em respeito à especificidade étnico cultural de cada comunidade e formação específica de seu quadro docente, observados os princípios constitucionais, a base nacional comum e os princípios que orientam a Educação Básica brasileira. Na

estruturação e no funcionamento das escolas quilombolas, deve ser reconhecida e valorizada sua diversidade cultural. (BRASIL, 2010).

Leite (2000) fala sobre o assunto, segundo ele:

A vasta legislação disponível hoje se esbarra também com preconceitos e barreiras de todos os tipos. Esbarra-se com tecnologias de dominação instaladas há mais de três séculos e que têm como base de sustentação o controle do acesso à justiça “agora mais recentemente a criminalização dos quilombos (LEITE, 2000).

Igualmente, são as pressões das organizações do Movimento Quilombola e do Movimento Negro que trazem essa problemática à cena pública e política, e a colocam como importante questão social e educacional, uma vez que existem princípios constitucionais que atestam o direito das populações quilombolas a uma educação diferenciada.

A Constituição Federal de 1988, no art. 208, I, assegura a todos em idade escolar “Ensino Fundamental, obrigatório e gratuito, garantido, inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ele não tiverem acesso na idade própria”, e afirma ainda no inciso VII, § 3º, ser competência do poder público “recensear os educandos no Ensino Fundamental, fazer-lhes a chamada e zelar, junto aos pais ou responsáveis, pela frequência à escola”.

No art. 210, a Constituição diz: “Serão fixados conteúdos mínimos para o Ensino Fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais”, garantindo que a escola levará em conta a cultura da região onde está inserida.

Art. 215. O Estado garantirá a todos o pleno exercício dos direitos culturais e acesso às fontes da cultura nacional, e apoiará e incentivará a valorização e a difusão das manifestações culturais.

§ 1º O Estado protegerá as manifestações das culturas populares, indígenas e afro-brasileiras, e das de outros grupos participantes do processo civilizatório nacional. [...]

Art. 216. Constituem patrimônio cultural brasileiro os bens de natureza material e imaterial, tomados individualmente ou em conjunto, portadores de referência à identidade, à ação, à memória dos diferentes grupos formadores da sociedade brasileira, nos quais se incluem:

I - as formas de expressão;

II - os modos de criar, fazer e viver;

III - as criações científicas, artísticas e tecnológicas;

IV - as obras, objetos, documentos, edificações e demais espaços destinados às manifestações artístico-culturais;

V - os conjuntos urbanos e sítios de valor histórico, paisagístico, artístico, arqueológico, paleontológico, ecológico e científico. [...]

§ 5º Ficam tombados todos os documentos e os sítios detentores de reminiscências históricas dos antigos quilombos (BRASIL, 1988).

A oferta da educação escolar para as comunidades quilombolas faz parte do direito à educação; porém, o histórico de desigualdades, violência e discriminações recai sobre esses coletivos e afeta a garantia do seu direito à educação, à saúde, ao trabalho e a terra. Nesse sentido, atendendo aos mesmos preceitos constitucionais, pode-se afirmar que é direito da população quilombola

ter a garantia de uma escola que lhe assegure a formação básica comum, bem como o respeito aos seus valores culturais. Para tal, faz-se necessária normatização e orientações específicas no âmbito das políticas educacional e curricular. A Educação Escolar Quilombola organiza precipuamente o ensino ministrado nas instituições educacionais, fundamentando-se, informando-se e alimentando-se de memória coletiva, marcos civilizatório, práticas culturais, acervos e repertórios orais, festejos, usos, tradições e demais elementos que conformam o patrimônio cultural das comunidades quilombolas de todo o país.

Na Educação Escolar Quilombola, a Educação Básica, em suas etapas e modalidades, compreende a Educação Infantil, o Ensino Fundamental, o Ensino Médio, a Educação Especial, a Educação Profissional Técnica de Nível Médio, a Educação de Jovens e Adultos, inclusive na Educação a Distância, e destina-se ao atendimento das populações quilombolas rurais e urbanas em suas mais variadas formas de produção cultural, social, política e econômica. Essa modalidade de educação deverá ser ofertada por estabelecimentos de ensino, públicos e privados, localizados em comunidades reconhecidas pelos órgãos públicos responsáveis como quilombolas, rurais e urbanas, bem como por estabelecimentos de ensino próximos aos territórios quilombolas e que recebem parte significativa dos seus estudantes.

Não obstante, ao se analisar a realidade educacional dos quilombolas, nota-se que pelo fato de uma instituição escolar fazer parte de uma dessas comunidades ou atender a crianças, adolescentes, jovens e adultos residentes nesses territórios, não se assegura que o ensino por ela ministrado, seu currículo e o projeto político-pedagógico dialoguem com a realidade quilombola local. Isso também não garante que os profissionais que atuam nesses estabelecimentos de ensino tenham conhecimento da história dos quilombos, dos avanços e dos desafios da luta antirracista e dos povos quilombolas no Brasil.

Para elevar a qualidade da educação oferecida às comunidades quilombolas, o Ministério da Educação oferece, anualmente, apoio financeiro aos sistemas de ensino. Os recursos são destinados para a formação continuada de professores para áreas remanescentes de quilombos, ampliação e melhoria da rede física escolar e produção e aquisição de material didático.⁶³

É de suma importância pensar como está se dando a formação de professores que chegam para as comunidades quilombolas, quando cito formação de professores é importante destacar que as comunidades Quilombolas recebem muitos professores contratados, ou seja, por serem contratados se tem um período para que os mesmos permaneçam nas comunidades, assim que termina o contrato ou quando se passa de um governo para outro esse professor na maioria das vezes sai da comunidade e com essa troca de governo vai outro para assumir o cargo. Com essa mudança faz com o que não se tenha uma continuidade de trabalho e a cada troca se tem um novo início de trabalho e não uma continuação e isso prejudicam muito os alunos. É

⁶³ Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/educacao-quilombola->.

claro que há professores que são concursados e outros que conseguem permanecem por longos anos na mesma comunidade, para ambos os casos citados é necessária à formação continuada desses professores.

É preciso reconhecer que muitos estudantes quilombolas, principalmente aqueles que estudam nos anos finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, frequentam escolas públicas e privadas fora das suas comunidades de origem. Nesse sentido, a Educação Escolar Quilombola possui abrangência maior, ela focaliza a realidade de escolas localizadas em territórios quilombolas e no seu entorno e se preocupa ainda com a presença dos conhecimentos sobre a realidade das comunidades quilombolas em todas as escolas da Educação Básica.

Diante do exposto nos debates teóricos anteriores, trazemos para o debate a lei que é base para a educação quilombola, estamos falando da Lei n. 10.639/03, a mesma dá legitimidade no espaço escolar não só quilombola, assim como de maneira geral a abordagem da História e Cultura Africana e Afro-Brasileira nas instituições de Ensino Fundamental e também de Ensino Médio. A Lei n. 10.639/03 debate todo o processo educacional do negro passando por sua ausência e a sua participação na escola, das legislações que existem quanto às interdições das mesmas nas escolas até as atuais políticas afirmativas. Com isso, a historiografia e as suas fontes existentes nos ajudam a ter conhecimento de como ocorreu todo o processo de escolarização do negro no Brasil, cujo processo se deu de maneira diferenciada em diferentes fases e etapas do contexto histórico brasileiro. A lei 10.639/03 trás consigo um assunto que precisa ser debatido com frequência que é sobre a construção do Projeto Político Pedagógico.

Para Gadotti (1994):

Todo projeto supõe rupturas com o presente e promessas para o futuro. Projetar significa tentar quebrar um estado confortável para arriscar-se, atravessar um período de instabilidade e buscar uma nova estabilidade em função da promessa que cada projeto contém de estado melhor do que o presente. Um projeto educativo pode ser tomado como promessa frente a determinadas rupturas. As promessas tornam visíveis os campos de ação possível, comprometendo seus atores e autores (GADOTTI, 1994, p. 579).

A importância da escola ter seu próprio Projeto Político-Pedagógico – PPP não esta apenas ligada à escola da comunidade esta interessada em só mostrar a sua história e deixar as outras de lado, a construção de um PPP próprio se diferencia muito disso. Ter seu PPP pronto e aceito para uso é buscar mostrar como os alunos chegaram naquela comunidade e é claro sempre mostrando o processo de luta que os seus antepassados passaram para que chegasse até ali, ter seu próprio PPP é ressaltar que desde o modo de verti-se até a dança que a comunidade pratica estão relacionados à forma de resistência que seus antepassados passaram ter seu próprio PPP é buscar a valorização do que é praticado na comunidade remanescente de quilombo.

O PPP a ser construído é aquele em que os estudantes quilombolas e demais estudantes presentes nas escolas de Educação Escolar Quilombola

possam estudar a respeito dessa realidade de forma aprofundada, ética e contextualizada. Quanto mais avançarem nas etapas e modalidades da Educação Básica e na Educação Superior, se esses estudantes forem quilombolas, mais deverão ser respeitados enquanto tais no ambiente escolar e, se não o forem, deverão aprender a tratar dignamente seus colegas quilombolas, sua história e cultura, assim como conhecer suas tradições, relação com o trabalho, questões de etnodesenvolvimento, lutas e desafios.

METODOLOGIA

Na parte que se denominam de metodologia alude-se ao fato de que são enumeradas as fontes e como se deu o desenvolvimento da pesquisa. Por pesquisa científica temos que:

Todas as ciências caracterizam-se pela utilização de métodos científicos, em contrapartida, nem todos os ramos de estudos que empregam esses métodos são ciências. Dessas afirmações, podemos concluir que a utilização de métodos científicos não é de alçada da ciência, mas não há ciência sem emprego de métodos científicos (MARCONI; LAKATOS, 2003, p. 44).

Sobre os materiais utilizados ao logo do presente trabalho foi uma pesquisa de caráter básico, quanto à abordagem do problema foi na modalidade qualitativa. Já em relação aos objetivos tiveram caráter descritivo, e quanto aos procedimentos tidos como técnicos tiveram o estudo bibliográfico.

Como já mencionado, essa pesquisa baseia-se também na pesquisa bibliográfica que constituiu uma forma coerente para que houvesse a compreensão determinados e renomados autores e pesquisadores na área. Houve também ênfase na pesquisa bibliográfica advinda de artigos científicos, revistas e jornais que, por sua vez, enriqueceram a fundamentação teórica do presente trabalho. Em suma, a metodologia utilizada é de forma qualitativa, com análise de dados, de maneira descritiva, com a utilização de pesquisas bibliográficas e documental, a pesquisa bibliográfica discorre através de estudo de conteúdos publicados em livros, jornais, revistas, dissertações, artigos científicos e outros objetos de pesquisas relacionados à temática, tornou-se como metodologia o aspecto qualitativo, com viés exploratório, técnicas de observações, com o propósito de estudar possíveis relações e interpretação entre as variáveis.

IMPLEMENTAÇÃO DAS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA A EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA

Nas audiências públicas realizadas pelo CNE, apareceu com destaque a consciência das comunidades quilombolas do seu direito à educação e à escola, direito negado ao longo de sua história, timidamente reconhecido. As lutas pelo direito à educação se articulam a outras lutas: pelo reconhecimento das suas

identidades, direito à memória e pela vivência da sua cultura. Embora ainda nos falte um quadro nacional, regional e local mais completo sobre as características das instituições escolares, as três audiências públicas realizadas pelo CNE, no processo de elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola permitem assim definir essa modalidade: Educação Escolar Quilombola é a modalidade de educação que compreende as escolas quilombolas e as escolas que atendem estudantes oriundos de territórios quilombolas.

Acerca disso, entende-se por escola quilombola aquela localizada em território quilombola, em que a educação ofertada aos povos quilombolas faz parte da educação nacional e, nesse sentido, deve ser garantida como um direito. Portanto, estas Diretrizes orientam os sistemas de ensino e as escolas de Educação Básica a desenvolver propostas pedagógicas em sintonia com a dinâmica nacional, regional e local da questão quilombola no Brasil.

Ao dialogar com a legislação educacional geral e produzir normas e orientações específicas para as realidades quilombolas, o CNE orienta Estados, Distrito Federal e Municípios na construção das próprias Diretrizes Curriculares em consonância com a nacional e que atendam à história, à vivência, à cultura, às tradições, à inserção no mundo do trabalho próprios dos quilombos da atualidade, os quais se encontram representados nas diferentes regiões do país.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola deverão estar de acordo com o conjunto das Diretrizes Curriculares Nacionais em vigor na educação brasileira. Contudo, como apresentado, a especificidade histórica, econômica, social, política, cultural e educacional dos quilombolas, assegurada pela legislação nacional e internacional, demanda a elaboração e a implementação de Diretrizes Curriculares Nacionais específicas. Cabe ressaltar que a configuração dos quilombolas como povos e comunidades tradicionais e a proximidade de alguns aspectos das comunidades quilombolas rurais com as demais populações que também vivem nesses contextos possibilitam pontos de intersecção histórica, econômica, social, política, cultural e educacional entre os quilombolas, os indígenas e os povos do campo. Com isso, essa aproximação entre esses povos pode ser vista nos aspectos aqui apontados pela Convenção 169 da OIT e na Política Nacional de Desenvolvimento Sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais: o direito à autodefinição, ao território, a identidade étnica e a relação de sustentabilidade com o meio. Deve-se considerar também o fato de serem comunidades tradicionais que se identificam entre si, situam-se em determinados contextos territoriais, geográficos, culturais e sociais nos quais a economia está à mercê das relações sociais, enquanto, em outros espaços da sociedade mais ampla, as relações sociais é que estão subordinadas à economia (FILHO; ALMEIDA; MELO, s/d, p. 3).

É também importante reiterar que muitas comunidades quilombolas constroem a sua história e sua vida em contextos rurais e, dessa forma, também podem ser compreendidas como integrantes da ampla configuração formada pelos povos do campo, no Brasil. O campo nesse sentido “é mais que um perímetro não urbano; é um campo de possibilidades que dinamizam a ligação

dos seres com a própria produção das condições de existência social e com as realizações da sociedade humana” (Parecer CNE/CEB nº 36/2001). Portanto, a Educação Escolar Quilombola será implementada guardando as suas particularidades, bem como na sua interface com a Educação Escolar Indígena e a Educação do Campo.

Desse modo, as comunidades quilombolas poderão ser destinatárias, em algumas situações, das políticas públicas voltadas para povos indígenas e do campo, respeitado o que é peculiar de cada um e quando a legislação assim o permitir. Nesse sentido, guardadas as devidas especificidades apontadas sobre a realidade histórica, social, cultural, política e educacional quilombola nas cinco regiões do Brasil, estas Diretrizes e a Resolução delas decorrente seguirão os princípios e os aspectos legais nacionais da Constituição Federal e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei nº 9.394/96), bem como orientações comuns constantes nos diversos Pareceres e Resoluções referentes às Diretrizes Curriculares Nacionais aprovadas pela Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação e homologadas pelo Ministro da Educação, em especial, aquelas voltadas para a Educação Escolar Indígena (Parecer CNE/CEB nº 13/2012) e para a Educação Básica das Escolas do Campo (Resolução CNE/CEB nº 1/2002, que definiu as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, com fundamento no Parecer CNE/CEB nº 36/2001 e na Resolução CNE/CEB nº 2/2008, que definiu as Diretrizes Complementares para a Educação do Campo, com fundamento no Parecer CNE/CEB nº 23/2007, reexaminado pelo Parecer CNE/CEB nº 3/2008).

Do ponto de vista nacional, e é claro, com destaque para a legislação educacional, as escolas quilombolas e as escolas que atendem estudantes oriundos de territórios quilombolas, bem como as redes de ensino das quais fazem parte, possuem orientações gerais constantes da Lei nº 9.394/96 e da Lei nº 11.494/2007, que regulamenta o Fundo de Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação para o atendimento dessa parcela da população.

É importante ressaltar que as Diretrizes Curriculares Nacionais para com a Educação Escolar Quilombola entendem que Educação Escolar Quilombola demanda uma organização curricular que possa está em sintonia com as singularidades históricas, sociais, e também culturais das comunidades. Dessa forma, o cenário da Educação Escolar Quilombola abriga a diversidade sociocultural e étnica brasileira, que possa ser articulada da perspectiva do reconhecimento e do respeito dos diferentes indivíduos, alguns estabelecidos e outros que foram e ainda são sociais e que são historicamente excluídos de direitos básicos à cidadania, mas, a despeito das situações de desigualdade e exclusão são protagonistas de seus enfrentamentos diários pela sobrevivência.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No âmbito da educação escolar, muitos paradigmas estão presentes, seja

nas práticas pedagógicas, seja nos documentos que regem a educação nacional. No leque de documentos disponíveis, estes não coadunam com a realidade de muitos educandos, em que os currículos não atendem as singularidades de povos diversos, que aqui pontuamos, os quilombolas.

A educação é um direito de todos, independentemente de sua etnia, religião, contexto geográfico, pois os documentos imprimem a máxima de atender aos educandos em meio a diversidades étnico e cultural, respeitando seus valores e contribuindo para uma formação que dialogue a diversidade com a dinâmica nacional dos documentos que regem a educação.

No artigo 210 da Constituição Federal, citado e explanado nessa proposição, descreve a respeito da educação que deve estar alicerçada nos documentos nacionais, considerando os povos diversos e suas especificidades culturais, artísticas. Entretanto, a história dos povos quilombolas e a marginalidade ainda vigente, exprime o caráter colonizador, sobretudo, quando não comunga linguagem dos documentos com a realidade dos povos quilombolas.

A educação escolar quilombola ainda é um desafio tanto para os educandos, que precisam rever suas práticas educativas quanto para os alunos quilombolas, um recurso prático e eficaz é valorizar o que se não se conhece e uniformizar linguagens, diversidades, valores e respeito para não marginalizar, e sim integralizar as diferenças tornando elas conhecimento para todos.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília: MEC, 1996.

BRASIL. **Parecer CNE/MEC 16/2012. Trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Quilombola**. Brasília: MEC. Disponível em < http://etnicoracial.mec.gov.br/images/pdf/diretrizes_curric_educ_quilombola.pdf. Acesso em 06. Nov 2016.

BRASIL. **Resolução nº 4, de 13 de julho de 2010**. Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Brasília: CNE/MEC, 2010. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_10.pdf. Acesso em: 6 nov. 2016.

BRASIL. **Resolução nº 8, de 20 de novembro de 2012**. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Quilombola na Educação Básica. Brasília: CNE/MEC, 2012.

BRASIL. **Decreto nº 5.051, de 19 de abril de 2004**. Promulga a Convenção n 169 da Organização Internacional do trabalho – OIT sobre Povos Indígenas e Tribais. Brasília: Casa Civil da Presidência da República, 2004. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5051.htm. Acesso: 06. Nov 2016.

FILHO, A. C.; ALMEIDA, R. A.; MELO, P. B. **Comunidades tradicionais e as**

políticas públicas. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome. Secretaria de Articulação Institucional e Parcerias Núcleo de Povos e Comunidade Tradicionais e Específicas, s/d.

GADOTTI, M. "**Pressupostos do projeto pedagógico**". In: MEC, Anais da Conferência Nacional de Educação para Todos. Brasília, 28/8 a 2/9/94

GOMES, F. **Contribuições às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola.** 2011.

GOMES, N. L. **Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil:** uma breve discussão. In: BRASIL. Educação antirracista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/2003. Brasília: MEC, 2005.

LEITE, I. B. Os quilombos no Brasil: questões conceituais e normativas. Lisboa, **Etnográfica**, v. IV, n. 2, p. 333-354, 2000.

LOPES, A. C.; MACEDO, E. **Teorias de Currículo.** São Paulo: Cortez, 2011.

MARCONI, M. A; LAKATOS, E. M. **Fundamentos da Metodologia Científica.** São Paulo: Editora Atlas, 2003.

NUNES, G. H. L. (coord). **Educação quilombola.** In: **Orientações e ações para a educação das relações étnico-raciais.** Brasília: SECAD, 2006. p. 139-163.

A LEI N. 10.639/2003: REPENSANDO SABERES E PRÁTICAS NOS ESPAÇOS ESCOLARES

Maria Leonice Andrade de Almeida⁶⁴,

Rosana Maria Alencar Oliveira⁶⁵

INTRODUÇÃO

É importante iniciar destacando que a Lei n. 10.639/2003 alterou a maior legislação educacional brasileira, a Lei de Diretrizes e Base da Educação – LDB, n. 9.394/1996, para incluir a obrigatoriedade do Ensino da África e da Cultura Afro-brasileira no Ensino Básico, sendo essa mudança, resultado de um grande processo de luta dos movimentos sociais negros.

Desse modo, a LDB estabeleceu no art. 26-A, alguns conteúdos a serem trabalhados em sala de aula, ressaltando que tal abordagem deve ocorrer de forma interdisciplinar, logo não se constitui em uma disciplina específica, mas tais temáticas devem permear todo o currículo escolar, “especialmente no âmbito das disciplinas de Educação Artística, Literatura e História do Brasil” (FERNANDES, 2005, p. 378), redimensionando a memória histórica.

§1º O conteúdo programático a que se refere o caput deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil (BRASIL, 2003, art. 26-A).

A Lei n. 10.639/03 incluiu, ainda, no Calendário Escolar, o dia 20 de novembro como “Dia Nacional da Consciência Negra”. Tal legislação configura-se um avanço, pois a luta e experiência política e social de Palmares, aliada a figura heroica de Zumbi, representam a luta por uma sociedade justa, onde a representatividade negra se faz presente e não invisível, passo fundamental para desconstruir os estereótipos atribuídos aos negros como primitivos, atrasados que docilmente aceitaram a dominação europeia.

O Brasil foi o último país a extinguir o sistema escravocrata em função da pressão dos movimentos organizados pelos escravizados e também abolicionistas, além da pressão econômica da Inglaterra. Nesse período os negros perceberam que precisavam criar técnicas sociais e econômicas para melhorar a

⁶⁴ Maria Leonice Andrade de Almeida é licenciada em Pedagogia e em História pela Universidade Federal do Pará – UFPA, pós-graduanda em Saberes e Práticas Afro-brasileiras e Indígenas na Amazônia pelo Instituto Federal do Pará – IFPA.

⁶⁵ Rosana Maria Alencar Oliveira é licenciada em Pedagogia e em História pela Universidade Federal do Pará – UFPA, pós-graduanda em Saberes e Práticas Afro-brasileiras e Indígenas na Amazônia pelo Instituto Federal do Pará – IFPA.

sua posição social e/ou obter mobilidade social, visando superar a condição de excluídos e miseráveis.

É importante destacar que não houve nenhuma política pública que incentivasse o negro a entrar no mercado de trabalho, tampouco ao seu acesso a escola. Com isso é pertinente frisar, como ocorreu à luta negra por reconhecimento e valorização no decorrer da História? Quais avanços já foram alcançados tendo um olhar voltado para a transformação e ressignificação diante da História da África e da Cultura Africana e Afro-brasileira? Qual o papel do movimento negro nesse processo? Quais ações impulsionaram o governo a promulgar a Lei n. 10.639/2003?

A luta por igualdade racial perpassa desde a formação de quilombos no séc. XVI até o séc. XX, com a formação de espaços de visibilidade negra, ações jurídicas, políticas públicas, dentre outras ações para o alcance de transformações, possibilitando aos negros, participação igualitária, enquanto cidadãos, até os dias atuais. Nas décadas de 1930 e 1940 do séc. XX, podemos destacar a Frente Negra Brasileira, fundada por Henrique Cunha e José Correia Leite, a qual alcançou repercussão e representatividade não apenas em São Paulo, mas em outros Estados e o Teatro Experimental do Negro fundado em 1944, no Rio de Janeiro idealizado por Abdias Nascimento, cujo projeto incorporou,

(...) a perspectiva emancipatória do negro no seu percurso político e consciente de inserção do mercado de trabalho (na medida em que pretendia formar profissionais no campo artístico do teatro); na dimensão da educação educativa e política e, na dimensão política, uma vez que o sentido de ser negro foi colocado na perspectiva da negação da suposta inferioridade natural dos negros (ou da superioridade dos brasileiros (ROMÃO, 2005, p. 119).

Em 1954 tem-se a fundação da Associação Cultural do Negro, “com o objetivo de promover a igualdade racial, reivindicando os direitos do segmento negro e a preservação da cultura afro-brasileira” (CHAVES, 2012, p, 126). Tais lutas ainda continuam no Séc. XXI, na busca por igualdade, afirmação social e visibilidade desse grupo e os avanços alcançados, ocorreram, sobretudo pela atuação do Movimento Negro, cujas campanhas impulsionaram o Estado brasileiro a formular projetos que valorizassem a história e a cultura africana, além é claro, de destacar o papel do negro na formação do povo brasileiro.

Nos anos finais de 1970 e início de 1980, o Movimento Negro se rearticula com base política, contestatória e reivindicatória, diante da busca por reconhecimento e direitos sociais, dois momentos foram relevantes nessa trajetória e merece destaque, a Marcha Zumbi dos Palmares contra o Racismo pela cidadania e pela vida, ocorrido em 1995 e a 3ª Conferência Mundial contra o Racismo, a Discriminação Racial, a Xenofobia e Formas Correlatas de Intolerância, em 2001.

A marcha Zumbi dos Palmares, primeiro momento relevante, foi organizada pelo movimento negro, em Brasília em homenagem aos 300 anos da

morte de Zumbi dos Palmares, contou com um número significativo de pessoas de diversas regiões brasileiras e se tornou um marco nas conquistas por políticas afirmativas e luta contra o racismo. Nesse evento foi entregue ao então Presidente Fernando Henrique Cardoso, documento com reivindicações e dados estatísticos demonstrando a desigualdade entre brancos e negros.

A partir da Marcha Zumbi dos Palmares deu-se a criação do Grupo de Trabalho Interministerial para a Valorização da População Negra, este grupo foi responsável pelos primeiros estudos relacionados às propostas de reparações históricas a comunidade negra, em diversos âmbitos entre esses o educacional, social e econômico.

No segundo momento, temos o compromisso assumido internacionalmente, pelo governo brasileiro durante a “3ª Conferência Mundial contra o Racismo, a Discriminação Racial, a Xenofobia e Formas Correlatas de Intolerância”, promovida pela Organização das Nações Unidas – ONU, de 31 de agosto a 8 de setembro de 2001, na cidade de Durban, África do Sul” (MARQUES; SÁ; SOUZA, 2015, p. 15), consolidando as discussões traçadas pelo Grupo Interministerial, e a necessidade de consolidar políticas afirmativas, entretanto, tal compromisso só foi atendido de fato em 2003, com a promulgação da Lei n. 10.639/03, pelo então Presidente Luiz Inácio Lula da Silva, lembrando é claro, que a apresentação desta Lei ocorreu em 1999, por meio do Projeto de Lei n. 259, de autoria da Deputada Esther Grossi e do Deputado Ben-Hur Ferreira, ambos do Partido dos Trabalhadores – PT.

Como visto, tais momentos possibilitaram avanços significativos na luta negra por reconhecimento e valorização e demonstram a atuação do Movimento Negro em tais conquistas. No entanto, não basta apenas promulgar a Lei, é necessário criar meios para efetivá-la no seio educacional, desse modo, para atender aos preceitos da Lei n. 10.639/03 foi promulgado, em 2004, o Parecer CNE/CP n. 003/2004, que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, reorganizando o currículo escolar para o atendimento, a obrigatoriedade do ensino da História Africana e da Cultura Afro-Brasileira.

O parecer procura oferecer uma resposta, entre outras, na área da educação, à demanda da população afrodescendente, no sentido de políticas de ações afirmativas, isto é, de políticas de reparações, e de reconhecimento e valorização de sua história, cultura, identidade. Trata, ele, de política curricular, fundada em dimensões históricas, sociais, antropológicas oriundas da realidade brasileira, e busca combater o racismo e as discriminações que atingem particularmente os negros. (BRASIL, 2013, p. 498).

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana traz a importância do estudo da África interligado a cultura afro-brasileira e as experiências de lutas e conquistas dos negros no Brasil no decorrer do tempo. De acordo com Abreu; Mattos (2008, p. 16), esta proposta tem um cunho mais político, “trata-se de estudar a história africana com o mesmo tipo de abordagem

que se aplica à história europeia ou brasileira”.

A escola como espaço de promoção de cidadania e igualdade ao desvincular-se da visão eurocêntrica, na qual o negro aparece apenas como submisso ao sistema colonialista e mesmo com o fim da escravidão acabou submetendo-se à mão-de-obra escrava para sobreviver, possibilita que os africanos não sejam vistos como meros objetos, mas como sujeitos. Trata-se, portanto, de desvencilhar-se da História eurocêntrica, com a exaltação do colonizador português em detrimento dos africanos, vistos como meros objetos.

Desse modo, esta pesquisa torna-se relevante, ao passo que, lança um olhar para as diferenças, para isso, é fundamental conhecer a legislação, para que de fato a Lei n. 10.639/03 seja aplicada no contexto escolar e as discussões e espaços voltados para o conhecimento da África e da Cultura Afro-brasileira se consolide no dia-a-dia da escola.

Logo, este estudo irá abordar a Lei n. 10.639/2003, repensando metodologias e concepções, diante dos saberes e práticas difundidos nos espaços escolares. Tal estudo possibilitará, a partir de uma pesquisa realizada em 2011 com professores da Rede Municipal de Ensino de Tucuruí/Pa e aplicada novamente em 2021, analisar as mudanças nas percepções desses professores com relação a Lei n. 10.639/03.

Assim, a pesquisa, traz o seguinte questionamento: Como está sendo implementada a Lei n. 10.639/03 nos espaços escolares, tendo como foco a abordagem do negro e da cultura africana e afro-brasileira?

Trata-se, portanto de uma pesquisa qualitativa, tendo-se como sujeitos, vinte professores da Rede de Ensino Municipal de Tucuruí/Pa, utilizando para a coleta de dados, o questionário, tendo como base de análise, os saberes e práticas relacionados ao ensino da África e da Cultura Afro-brasileira nos espaços escolares.

Por questões didáticas, este artigo traz a introdução, com o contexto histórico da Lei n. 10.639/03, após os aspectos metodológicos, em que se têm a descrição dos instrumentos utilizados para a coleta e análise dos dados obtidos, tanto por meio da pesquisa bibliográfica quanto pela análise comparativa dos saberes e práticas dos sujeitos da pesquisa, no intervalo de 10 anos, tendo em vista que houve a aplicação do questionário em 2011 e novamente em 2021 com os referidos docentes.

Nos resultados e análises, buscou-se investigar as práticas pedagógicas referentes ao Ensino da Cultura Africana e Afro-brasileira nos espaços escolares, tendo como base de investigação, as práticas e saberes de vinte professores da Rede Municipal, verificando os avanços alcançados e quais barreiras ainda se fazem presente, no que diz respeito à aplicabilidade da Lei n. 10.639/03, no intervalo 2011-2021.

Por fim, nas considerações finais, destaca-se que diante da realidade analisada encontram-se avanços significativos, no entanto, barreiras ainda se fazem presentes, principalmente, no que diz respeito à mudança de mentalidade com relação ao conhecimento da Cultura Africana e Afro-brasileira,

transformação de uma consciência ingênua em crítica para atuar nos espaços escolares e assim cumprir com a legislação, sobretudo, no que diz respeito ao trabalho interdisciplinar.

Portanto, a prática da Lei n. 10.639/03 no espaço educativo possibilita um olhar voltado para a diversidade cultural, tendo o negro como sujeito ativo no processo de construção cultural da sociedade brasileira. Tal estimativa nos leva a lançar um novo olhar para as questões raciais e discriminatórias que ainda perduram na contemporaneidade, tendo como base a necessidade da prática educativa voltada para a multiplicidade cultural e pluriétnica.

ASPECTOS METODOLÓGICOS

A pesquisa se configura em uma abordagem qualitativa onde busca-se analisar os dados a partir da visão do contexto histórico em que estão inseridos os sujeitos envolvidos. Sendo assim, parte de um método qualitativo e da modalidade empírica por meio de levantamentos bibliográficos. De acordo com Gil (2002):

A principal vantagem da pesquisa bibliográfica reside no fato de permitir ao investigador a cobertura de uma gama de fenômenos muito mais ampla do que aquela que poderia pesquisar diretamente. Essa vantagem torna-se particularmente importante quando o problema de pesquisa requer dados muito dispersos pelo espaço (GIL, 2002, p. 55).

O objeto pesquisado é “A Lei n. 10.639/2003: repensando saberes e práticas nos espaços escolares”, tendo como sujeitos 20 (vinte) professores da rede municipal de Ensino em Tucuruí/Pará. Nessa análise, os sujeitos envolvidos na pesquisa serão abordados com nomes fictícios, mantendo assim em sigilo suas identidades. Para registro dos dados coletados, todas as respostas foram transcritas integralmente.

Sobre a pesquisa qualitativa, é relevante refletir, “preocupa-se em analisar e interpretar aspectos mais profundos, descrevendo a complexidade do comportamento humano. Fornece análise mais detalhada sobre as investigações, hábitos, atitudes tendências de comportamento, etc” (MARCONI; LAKATOS, 2006, p. 269).

Os dados da pesquisa foram coletados por meio da aplicação de questionário, que conforme estabelece, Gil (1999, p. 128), trata-se de uma “técnica de investigação composta por um número mais ou menos elevado de questões apresentadas por escrito às pessoas, tendo por objetivo o conhecimento de opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas etc”. Sendo assim, tanto no ano de 2011, primeiro momento de coleta de dados, quanto em 2021, utilizou-se o referido instrumento, tendo em vista que este estudo busca demonstrar as mudanças ocorridas na aplicabilidade da Lei n. 10.639/2003, no intervalo de dez anos. O questionário aplicado coletou, dados pessoais como: formação profissional, instituição em que trabalha, disciplina que leciona, tempo de atuação na

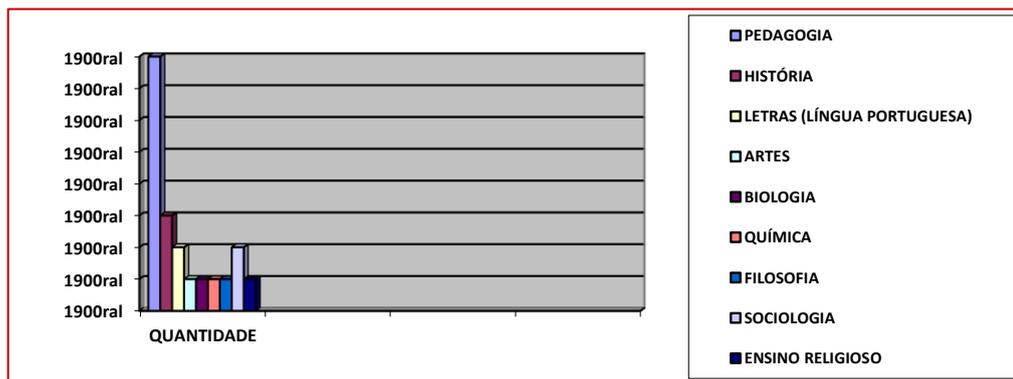
educação e nove perguntas específicas relacionadas a Lei n. 10.639/2003, com o intuito de analisar os saberes e práticas pedagógicas difundidas nos espaços escolares.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

A exigência legal da abordagem da África e da Cultura Africana e Afrodescendente estabelecida pela Lei n. 10.639/2003 atingiu diretamente a sala de aula, diante de novos olhares e posturas acerca do continente africano, articulando as práticas pedagógicas, ações afirmativas voltadas para essas minorias sociais e étnicas. Por décadas as representações estereotipadas da África e sua cultura foram repassadas e fortalecidas em sala de aula, no entanto, tal realidade está aos poucos sofrendo mudanças.

Diante de tal estimativa esta pesquisa traz como tal abordagem está sendo aplicada em sala de aula, para tanto, utilizou-se a coleta de dados obtida em 2011 e 2021, destacando os saberes e práticas pedagógicas difundidas nos espaços escolares em relação à Cultura Africana e Afro-brasileira e as representações propaladas nesses espaços, diante da identidade negra e sua cultura. A pesquisa contou com a participação de 20 (vinte) professores/as da Rede Municipal de Ensino de Tucuruí/Pa, com as formações demonstradas no gráfico 1.

Gráfico 1.



Fonte: elaboração das autoras

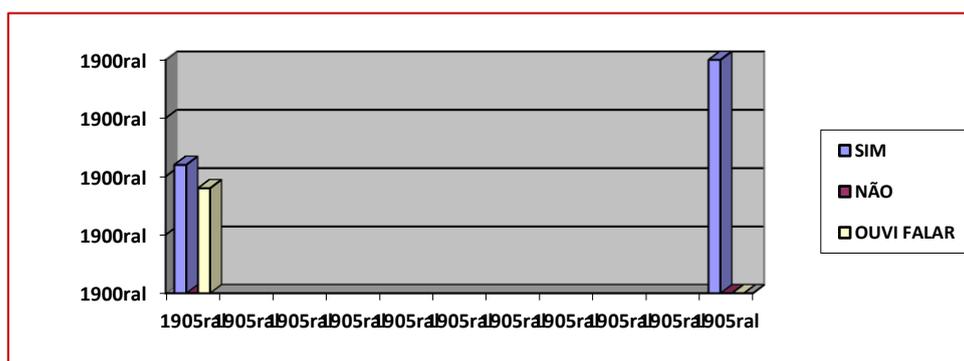
A escolha de analisar a aplicabilidade na Lei n. 10.639/03, parte da necessidade, de identificar os avanços alcançados nesses dezoito anos de sua promulgação e as barreiras que ainda se fazem presentes quando se trata do ensino da Cultura Africana e Afro-brasileira. Sabe-se que não basta apenas ter a Lei promulgada, é necessário que sua aplicabilidade de fato aconteça para que nos espaços escolares se concretize uma educação pluriétnica, pautada no respeito às diferenças. O tempo de atuação profissional dos entrevistados varia de 15 a 35 anos, o que demonstra um longo caminho trilhado na educação pública.

Nesse sentido, perguntou-se aos entrevistados: você conhece a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - Lei n. 9394/96? Tanto em 2011

quanto em 2021, todos os entrevistados afirmaram que “sim”, algo significativo, pois conhecer as leis que regulamentam a educação é primordial para o exercício da docência.

Com relação à Lei n. 10.639/03 ao serem indagados: Você conhece a Lei 10639/03 que tornou obrigatório o Ensino de História da África e a Cultura Africana e Afro-brasileira de forma interdisciplinar, especificamente nas disciplinas de Artes, História e Literatura, tanto no Ensino Fundamental quanto no Ensino Médio?

Gráfico 2.



Fonte: elaboração das autoras

Conforme apresentado no gráfico 2, observa-se que em 2011, apenas 11 (onze) confirmaram “sim” e 9 (nove) disseram “ouvir falar”, já em 2021 tal afirmativa se deu de forma unânime entre os entrevistados. Fator esse significativo, pois a Lei n. 10.639/03 deve ser de conhecimento de todos, para que assim sua efetivação ocorra de fato nos espaços escolares impulsionando mudanças na escola, indo além do discurso eurocêntrico e se fundamentando com base em um olhar para as diferenças, construindo imagens positivas da identidade negra, a contribuição do negro na formação do povo brasileiro nos aspectos sociais, econômicos, políticos e culturais.

Somente o conhecimento da história da África e do negro poderá contribuir para se desfazer os preconceitos e estereótipos ligados ao segmento afro-brasileiro, além de contribuir para o resgate da autoestima de milhares de crianças e jovens que se veem marginalizados por uma escola de padrões eurocêntricos, que nega a pluralidade étnico-cultural de nossa formação. (FERNANDES, 2005, p. 382).

Destaca-se diante desse panorama de mudanças que o Ensino da Cultura Africana e Afro-brasileira está além da obrigatoriedade, já que é uma necessidade, dessa forma, ao ser tida como tal, adentra o espaço educativo para desvelar as depreciações presentes na escola, isso é primordial quando se pensa a escola enquanto espaço permeado pela diferença, e considerada quando se pensa no princípio da igualdade. Neste sentido, perguntou-se aos entrevistados: De que forma a Cultura Africana e Afro-brasileira é abordada por você em sala de aula?

Diante de tal indagação, em 2011, a maioria dos entrevistados informou apenas que o trabalho se dava por meio de “leituras, textos, aulas expositivas”, sem apontar de fato um trabalho interdisciplinar e uma vivência diária com a temática. Já em 2021 pode-se destacar alguns apontamentos, de acordo com o Quadro 1.

Quadro 1.

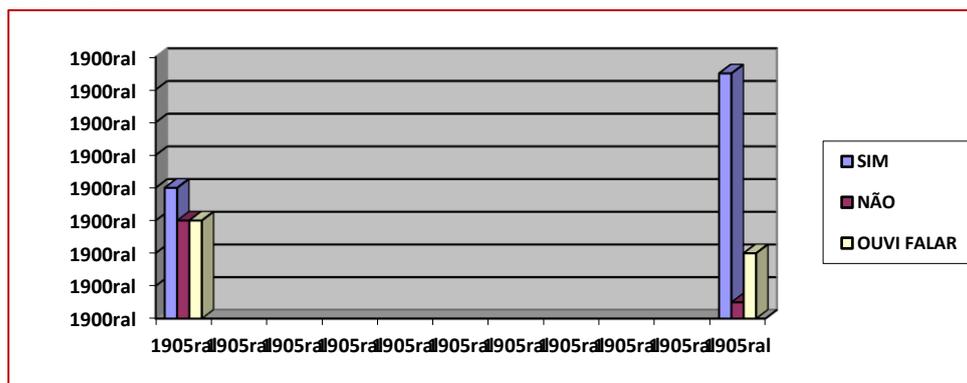
PEDRO	Através de palestras, debates, atividades individuais e em grupos.
MARIA	De forma interdisciplinar, projetos escolares e no contexto do ensino de Biologia.
JOÃO	Abordo o assunto sempre, pois temos muitos alunos e também professores que são afros aparentemente apesar de muitos ainda não se aceitarem como afros, mas depois de algumas conversas e esclarecimentos os alunos começam a entender e aceitar melhor a cultura afro.
FATIMA	Seminários, exposição da cultura afrodescendente com culinária, danças, teatro, debates, vídeos e filmes sobre temas como racismo, violência policial, exclusão e formas de participação política.
SAUL	Contextualizada e interdisciplinar.
ROSA	Frequentemente, através das aulas expositivas, trabalhos de pesquisa, projetos.
ISAIAS	Com a abordagem da temática história cultura afro-brasileira no ensino de química através da pluralidade do uso do óleo de dendê, no uso na culinária brasileira e nas comunidades tradicionais de matriz africana. Sendo abordado os conceitos de lipídios, ácidos graxos, sistemas homogêneos e heterogêneos.

Fonte: elaboração das autoras

Conforme o quadro 1, percebe-se a preocupação com o trabalho interdisciplinar e um trabalho diário com a temática africana e afro-brasileira em sala de aula, avanço esse significativo, embora, ainda tal perspectiva, não seja algo consensual nos demais apontamentos coletados, tendo em vista, que dos 20 (vinte) entrevistados, tal necessidade foi apontada apenas por 7 (sete) docentes. A Lei n. 10.639/03 é importante nesse processo de construção histórica, enquanto primazia de um educar voltado para diversidade que se fará presente no dizer, fazer, ouvir, no respeito e na valorização da Cultura Africana e Afro-brasileira. Desse modo, ao serem indagados: Você conhece o Estatuto de Igualdade Racial?

De acordo com o gráfico 3, precisa-se avançar no conhecimento das leis que amparam as questões raciais no Brasil. O trabalho docente voltado para a luta contra o preconceito e a discriminação racial, que ainda circundam no seio social brasileiro se faz urgente.

Gráfico 3.



Fonte: elaboração das autoras

O Estatuto de Igualdade Racial foi instituído pela Lei n. 12.888 de 2010, com o intuito de garantir a efetivação de oportunidades e direitos à população negra, combater o racismo e o preconceito. Portanto, o Estatuto da Igualdade Racial traz um conjunto de regras e princípios jurídicos que coíbe a discriminação racial.

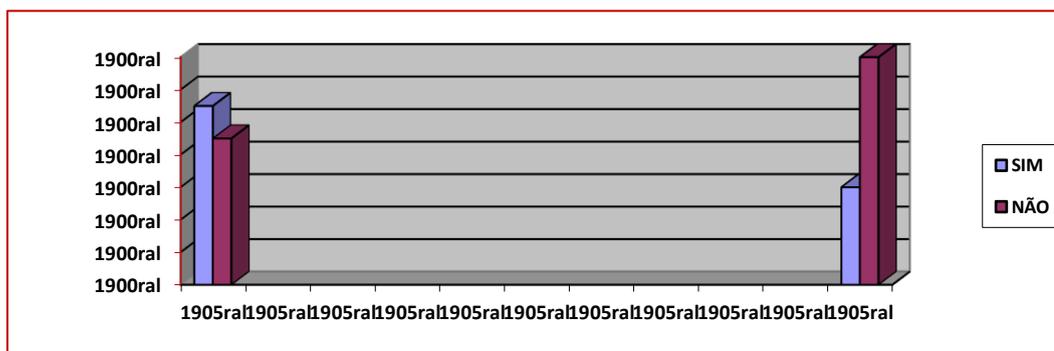
Art. 1º Esta Lei institui o Estatuto da Igualdade Racial, destinado a garantir à população negra a efetivação da igualdade de oportunidades, a defesa dos direitos étnicos individuais, coletivos e difusos e o combate à discriminação e às demais formas de intolerância étnica (BRASIL, 2010, art. 1º).

Dessa forma, o Estatuto de Igualdade Racial é primordial para as discussões acerca do racismo, do preconceito que ainda impera em nossa sociedade, foi sancionado em 2010. Portanto, precisa ser de conhecimento de todos, educadores e educandos, quando se pensa na construção de uma educação igualitária, cidadã e, principalmente, para a construção de identidades pluriétnicas.

Destaca-se a importância de um educar pautado nas diferenças, uma educação multicultural valorizando as diversas culturas, dentre essas, a cultura africana, “por saber que a instituição escolar tem um papel fundamental no combate ao preconceito e à discriminação, porque participa na formulação de atitudes e valores essenciais à formação da cidadania de nossos educandos” (FERNANDES, 2005, p. 381). Diante disso, perguntou-se aos entrevistados: Você é sabedor que a Capoeira é considerada Patrimônio Cultural Brasileiro?

Diante de tal questionamento, destaca-se que dentre os vinte entrevistados, apenas um em 2011 disse “não” e em 2021, apenas dois disseram “já ouvir falar”, os demais afirmaram que “sim”, No entanto, ao serem indagados: Você trabalha ou já trabalhou com a Capoeira na sua sala de aula? (Vide Gráfico 4). Tal questionamento trouxe contradições aos apontamentos, pois, embora, a maioria conheça a capoeira, como representação da Cultura Afro-brasileira, poucos a utilizam em sala de aula. Tal realidade nos faz refletir a urgência e necessidade, do estudo da Cultura Africana e Afro-brasileira em sala de aula, o qual não se pode deixar cair no esquecimento, as leis que regulamentam essas discussões devem ser colocadas em prática e estar presentes no dia-a-dia da escola.

Gráfico 4.

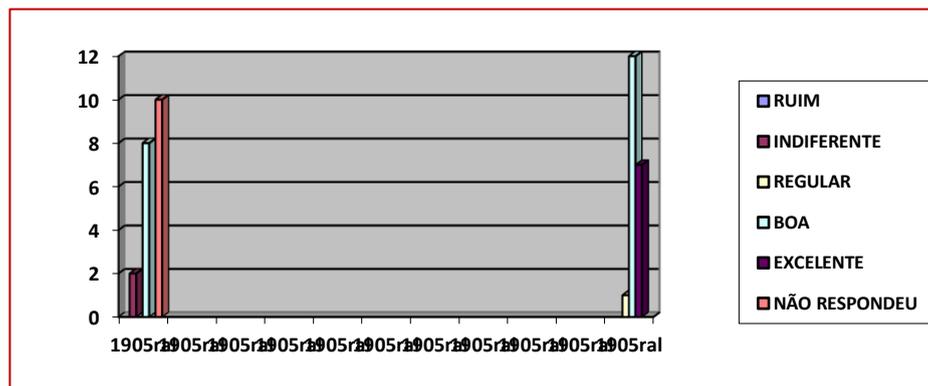


Fonte: elaboração das autoras

[...] No século XX, a história dos descendentes de africanos e escravos, suas lutas e conquistas, ainda é pouco conhecida e estudada. Esses esquecimentos e silenciamentos são também exemplos evidentes de práticas racistas que começam a ser revertidas pelos direitos e deveres à memória, à história e à diversidade. É importante frisar que não é mais possível pensar o Brasil sem uma discussão sobre a questão racial. E a escola é o espaço privilegiado para isso (ABREU, 2012, p. 111).

Diante disso, torna-se urgente que os espaços educativos se fortaleçam por meio de práticas pedagógicas antirracistas, fundamentadas no diálogo e respeito. Conhecer sua história, sua identidade fará com que os educandos fortaleçam suas raízes, sintam-se representados e valorizados. Com base nisso, perguntou-se aos entrevistados: Qual a receptividade dos alunos quando a temática africana e afro-brasileira é abordada em sala de aula? (Vide Gráfico 5).

Gráfico 5.



Fonte: elaboração das autoras

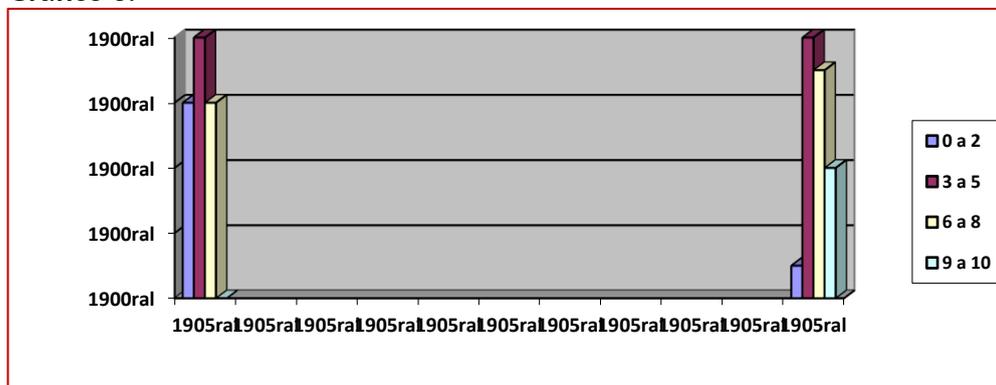
Diante do gráfico 5, percebe-se um avanço significativo na percepção dos docentes acerca da receptividade dos alunos com relação a temática africana e afro-brasileira no período 2011/2021. Enquanto em 2011, 10 (dez) docentes não responderam ao questionamento, em 2021, temos 12 (doze) afirmando que a receptividade pelos alunos é “boa”. Tal mudança demonstra que a temática está mais presente no contexto educativo, além disso, os docentes percebem sua importância para os alunos, fator esse primordial quando se pensa uma educação antirracista, igualitária, pluriétnica.

A partir de tais questionamentos, o ensino da África como bem destaca Cunha Jr. (2005, p. 261), necessário no espaço escolar é aquele que permite aos alunos perceberem a importância dos africanos e afro-brasileiros para a formação da sociedade brasileira, sociedade está pluriétnica. Desse modo, indagou-se os entrevistados: Em se tratando de suporte pedagógico para aplicar a temática Africana e Afro-brasileira em sala de aula, qual nota você dá?

Percebe-se no gráfico 6, mudanças no que diz respeito ao suporte pedagógico, visto que, em 2011 as notas ficaram no intervalo de 0 a 5, já em 2021 ampliou-se para 0 a 10. Tal fator demonstra que os docentes, sujeitos dessa pesquisa, no intervalo 2011/2021 ampliaram significativamente seu suporte pedagógico para o trabalho com a temática africana e afro-brasileira em sala de aula. Pensando assim, indagou-se: Que sugestões metodológicas utilizadas por

you and that worked, would you give it to future teachers or to those who still do not apply the African and Afro-Brazilian theme in the classroom?

Gráfico 6.



Fonte: elaboração das autoras

Novamente em 2011, os entrevistados indicaram como sugestão metodológica, a abordagem por meio de “aula expositiva, pesquisa, seminários, vídeos, músicas, dentre outras”. Em 2021, percebemos a permanência nas metodologias citadas, mas com a preocupação como bem destacou a docente Eva, “trabalhar a história dos negros como heróis, mostrando sua história de vida e exemplos do negro na atualidade, na música, esportes, cultura e sua participação na vida pública e política”, assim como o professor João, “que a temática seja trabalhada de forma a mostrar a verdadeira importância de todos os povos para a formação do nosso país, das nossas culturas e que trabalhar essa temática, nada mais é do que resgatar as nossas raízes e dar o merecido valor ao nosso próprio povo”.

Diante da realidade investigada nesta pesquisa, pode-se perceber que a aplicabilidade da Lei n. 10639/03 está envolta a barreiras, no entanto, resultados já foram alcançados, principalmente quando se busca um trabalho interdisciplinar, embora careça ser ampliado, a necessidade de formação continuada sobre a Lei 10639/03, ainda se faz urgente, para que assim a Cultura Africana e Afro-brasileira, sejam vistas como primordiais, quando se pensa um educar pautado na diferença.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa possibilitou conhecer os saberes e práticas nos espaços escolares, diante da aplicabilidade da Lei n. 10.639/03. Diante disso, destaca-se que os espaços escolares, ainda necessitam, repensar práticas, no que diz respeito, à Cultura Africana e Afro-brasileira, o que foi destacado pelos docentes, sujeitos dessa pesquisa.

Com base nessa realidade, percebe-se ainda nas escolas, a dificuldade de aplicar a Lei n. 10.639/03, e o engajamento dos docentes no que tange a um trabalho interdisciplinar, diante de tal barreira a formação continuada é uma alternativa salutar, para que o trabalho com a Cultura Africana e Afro-brasileira

se consolide de fato nos espaços escolares, a qual pode ser superada com estudos, formações, rodas de debates, oficinas, entre a equipe pedagógica, para que assim os docentes possam ampliar seus conhecimentos sobre a África, e tenham claro a relevância, do negro na formação do povo brasileiro, o combate ao racismo, ao preconceito sejam priorizados fortalecendo, assim as práticas antirracistas.

Apesar de tal barreira, percebeu-se no intervalo 2011/2021, resultados positivos, o que pode ser visto no questionário aplicado com os docentes, pois conseguiram destacar metodologias significativas quando se busca o fortalecimento de uma educação antirracista, assim como apontar a necessidade de um trabalho interdisciplinar, além é claro, que tal discussão não ocorra apenas no mês de novembro, mas que esteja presente durante o ano letivo, um passo importante quando se pensa na diversidade e respeito às diferentes culturas.

É preciso resistir, e a resistência se faz na construção de novos olhares e espaços, nos quais, negros, indígenas, pobres, analfabetos, ribeirinhos estejam presentes, possam estar representados, se façam ouvir e sentir. Nesse sentido, esse estudo suscitou a aplicabilidade da Lei 10639/03, por meio de vivências e experiências concretas, que devem possibilitar um olhar atento à diversidade cultural e o respeito à diferença.

Daí a relevância dessa pesquisa, na medida em que serve de reflexão para repensar o papel da escola, quando se permite o diálogo com a Cultura Africana e Afro-brasileira, culturas essas, que retratam a essência brasileira. Trata-se, portanto, de desvencilhar-se da ideologia eurocêntrica, a qual perpetuou a exaltação do colonizador em detrimento dos saberes outros. Saberes esses, que estão no cotidiano e retratam uma realidade, possui significado e valor.

REFERÊNCIAS

ABREU, M.; MATTOS, H. Em torno das "Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana": uma conversa com historiadores. **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, v. 21, n. 41, jan.-jun./2008.

ABREU, M. **Diversidade cultural, reparação e direitos**. In: DANTAS, C. V.; MATTOS, H.; ABREU, M. O Negro no Brasil: trajetórias e lutas em dez aulas de história. 1.ed. Rio de Janeiro: Objetiva, 2012, p. 107-112.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Projeto de Lei n. 259, de 11 de março de 1999**, Dispõe sobre a obrigatoriedade da inclusão, no currículo oficial da Rede de Ensino, da temática "História e Cultura Afro-Brasileira" e dá outras providências. Disponível em: www.camara.gov.br. Acesso em: 26 jan. 2016.

_____. Presidência da República. Casa Civil. **Lei n. 10.639, de 9 de janeiro de 2003**, Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá

outras providências. Disponível em: www.planalto.gov.br. Acesso em: 26 jan. 2016.

_____. Presidência da República. Casa Civil. **Lei nº 12.288, de 20 de julho de 2010**, Institui o Estatuto da Igualdade Racial; altera as Leis nos 7.716, de 5 de janeiro de 1989, 9.029, de 13 de abril de 1995, 7.347, de 24 de julho de 1985, e 10.778, de 24 de novembro de 2003. Disponível em: www.planalto.gov.br. Acesso em: 26 jan. 2016.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica**. Brasília: MEC, 2013.

CHAVES, L. A. C. Algumas considerações sobre a História Afro-brasileira. **Revista Augustus**, Rio de Janeiro, v. 17, n. 33, jan. 2012.

CUNHA JR., H. **Nós, afro-descendentes: história africana e afro-descendente na cultura brasileira** In: ROMÃO, J. (org). História da Educação do Negro e outras histórias. Brasília: MEC, 2005, p. 249-273.

FERNANDES, J. R. O. Ensino de História e diversidade cultural: Desafios e possibilidades. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 5, n. 67, set./dez., 2005.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5ª. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

_____. **Projetos de pesquisa**. 3.ed. São Paulo: Atlas, 2002.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos de Metodologia Científica**. 4.ed. São Paulo: Atlas, 2006.

MARQUES, L. S.; SÁ, M. A.; SOUZA, O. A Educação das Relações Étnico-raciais e o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana na perspectiva da Lei 10.639/03 e suas respectivas Diretrizes Curriculares. **Revista Formação Docente**, Belo Horizonte, v. 7, n. 2, jul./dez. 2015.

ROMÃO, J. **Educação, instrução e alfabetização de adultos negros no Teatro Experimental do Negro**. In: ROMÃO, J. (org). História da Educação do Negro e outras histórias. Brasília: MEC, 2005, p. 117-137.

Página deixada intencionalmente em branco

CULTURA, IDENTIDADE E RESISTÊNCIA: ENTRE LINHAS E TRAÇOS DO GRAFISMO CORPORAL DA ALDEIA ASSURINI DO TROCARÁ EM TUCURUÍ-PARÁ

Nilsoncley Borges de Souza⁶⁶, Igor Silva de Barros⁶⁷

INTRODUÇÃO

O caráter educativo das pinturas corporais

A humanidade não se desenvolveu de uma única forma, mas em seu conjunto ela foi constituída de diversificadas formas de sociedade e civilizações. Com isso acabou por gerar diversas de formas de se expressar ao longo dos séculos, diversidade intelectual, estética, social e diversas práticas corporais que não são relacionadas ao plano biológico. Nesse sentido quando se analisa os povos indígenas deve-se compreender que todas as culturas indígenas são diferentes entre si, pois foram elaboradas em contextos diferenciados de acordo com a sua localização no território brasileiro e as com os mais diversos graus de contato entre as culturas nos mais diversos momentos históricos.

Nesse ponto, Lévi-Strauss (1976) argumenta sobre as diversas culturas e sociedades, que a originalidade de cada uma reside na sua maneira particular de resolução de conflitos e em suas perspectivas de valores que são compartilhados entre todos,

porque todos os homens sem exceção possuem linguagem, técnicas, arte, conhecimentos de tipo científico, crenças religiosas, organização social, econômica e política. Portanto esta manifestações culturais se postam diferentes formas e em diferente cultura” (LÉVI-STRAUSS, 1976).

Diante disso, cada etnia indígena tem uma cultura própria, com uma organização social, econômica e práticas corporais que são próprias. Sendo que as práticas corporais das sociedades indígenas têm a função de estabelecer valores, costumes, normas sociais e os comportamentos desejados pelo conjunto

⁶⁶ Nilsoncley Borges de Souza é licenciado em Letras – Português pelo Centro Universitário Leonardo da Vinci (2012), especialista em Metodologia do Ensino Língua Portuguesa e Literatura; em Educação Indígena; e em Saberes e Práticas Afro-brasileiras e Indígenas na Amazônia e mestrando em Saberes Culturais e Estudos Amazônicos na Univeridade Estadual do Pará - UEPA. É docente da Prefeitura Municipal de Novo Repartimento e da Prefeitura Municipal de Tucuruí. E-mail: borgesnilson15@gmail.com.

⁶⁷ Igor Silva de Barros é doutorando da Linha Educação, Cultura e Sociedade do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Pará – PPGED/UFPA, mestre em Educação e Cultura pelo Programa de Pós-Graduação em Educação e Cultura da UFPA - PPGEDUC/UFPA (Campus Universitário de Tocantins/Cametá). É licenciado em Pedagogia pela Universidade Federal do Pará – UFPA; em Educação Física pela UNOPAR (2017). E-mail: igortucballet@hotmail.com.

social através dos corpos individuais tendo como base a tradição. Isso no plano simbólico se constitui em vivências lúdicas, expressões e linguagens com sentidos e significados que emergem em contextos nos quais se realizam.

Viveiros Castro (1987) argumenta que em determinadas sociedades indígenas, o corpo humano é concebido partindo de processos intencionais e periódicos. Com essas mudanças que se produzem proporcionam para os indivíduos outras mudanças no sentido social e na identidade social dos indivíduos. A fabricação dos corpos é uma intervenção consciente na cultura sobre o corpo humano, por conseguinte, construindo a pessoa, modificando a essência e se manifestando desde os gestos até alterações produzidas no corpo. As modificações que são feitas dentro das sociedades indígenas por meio dos diversos rituais sociais encenam a criação dos seres humanos e fazem referências à vida e a morte. Isso faz com que os indivíduos desenvolvam uma produção cultural, sendo que sua fabricação possibilita mudanças significativas no corpo e a forma como se colocam os papéis sociais. Nesse sentido Viveiros Castro (1987), afirma que “a personificação do homem ideal depende de uma adesão correta às regras ditadas pela tecnologia do corpo na reclusão.” Isso desempenha um papel central na construção da identidade das etnias indígenas.

Os rituais dentro das comunidades indígenas se colocam como instrumentos de educação do corpo, onde os jovens acabam por pintar os seus corpos constituindo suas identidades que são específicas de cada etnia. Ou seja, as práticas corporais representam uma prática educativa no sentido de transmissão de valores, de técnicas corporais próprias e dos sentidos e significados que são componentes dos patrimônios de cada clã (GRANDO, 2005). Sendo que nos rituais que tem a dança como parte central da socialização, são demonstrados os adornos e as pinturas corporais que essa expressão têm uma simbologia que contam a história e as relações sociais que são constituintes do grupo, isso faz com que ao participar de um evento social dessa magnitude os indivíduos constroem sua identidade e assumem um lugar na sociedade como protagonista da sua própria história.

Sendo assim, os corpos humanos nas sociedades indígenas brasileiras são construídos socialmente para se tornarem coletivos, a corporalidade, nesse sentido, é uma dimensão fundamental para o processo de ensino de conhecimentos, habilidades e técnicas da pessoa indígena. Diante disso o conjunto que representa as posturas e os movimentos corporais representam valores e princípios, dessa maneira quando as sociedades indígenas e os indivíduos atuam no corpo estão atuando sobre a sociedade, sendo que todas as práticas institucionais que envolvem o corpo humano têm um potencial educativo, recreativo e expressivo e são pensadas e colocadas em prática dentro de um contexto que considera os indivíduos sujeitos sociais (DAÓLIO, 1995).

Nas aldeias indígenas, a transmissão de técnicas corporais é necessária para assumir da melhor maneira os papéis sociais conquistados; portanto, “reconhece-se a capacidade de a criança aprender a partir dos jogos e brincadeiras” (GRANDO, 2005). Nesse momento, a criança está se apropriando

de sua cultura, construindo sua identificação com seus pares e tornando-se únicas nesse contexto. Por outro lado, não se pode esquecer que as práticas corporais tradicionais, bem como os rituais ocorridos nas aldeias, têm um valor simbólico importante e se inscrevem como parte da construção sociocultural.

Diante disso, entende-se que as práticas corporais estão diretamente relacionadas a cosmologia e orientam o modo de vida e a visão de mundo das sociedades indígenas. Sendo compartilhadas nas aldeias, as práticas corporais se conformam no cotidiano, podendo consistir na apreensão da realidade, que forma uma identidade fundamentada nos sentidos e significados específicos de cada cultura. Na constituição dos sentidos e significados culturalmente construídos, as sociedades indígenas estão, em maior ou em menor grau, em contato com a sociedade nacional apresentando maior possibilidade de trocas simbólicas. Assim, levando-se em consideração que o corpo é o elemento central nas interações sociais, tem-se como pressuposto que as relações sociais nestas sociedades estão suscetíveis a alterações, sendo perpassadas por apropriações diferenciadas das práticas corporais (GOFFMAN, 1982).

Pensar nas pinturas corporais e nos corpos indígenas, deve-se compreender que cada sociedade indígena tem suas particularidades e especificidade noção de pessoa entre as sociedades indígenas brasileiras para perceber não somente a posição central ocupada pelo corpo nas sociedades ameríndias, mas também as especificidades. O corpo deve ser pensado como uma poderosa “matriz de símbolos” e um potente “objeto do pensamento” ameríndio. “Na maioria das sociedades indígenas do Brasil”, esta matriz ocupa posição organizadora central. A fabricação, decoração, transformação e destruição dos corpos são temas em torno dos quais giram as mitologias, a vida cerimonial e a organização social (SEEGER; DA MATTA; VIVEIROS CASTRO, 1979).

Demarchi (2010) salienta que as pinturas corporais não estão relacionadas somente a aspectos sociais, não sendo utilizadas para definição dos grupos e pessoas que tendem a utilizá-las para se distinguir do outro, mas está relacionada ao sangue, a pele, a alma e ao nome e também aos processos de reconstituição e transformação corporal como ritual, doença e resguardo, apresentando fortes conexões com a “fisiológica dos fluídos corporais.” A pintura corporal é, portanto, parte das cosmopolíticas de diversos povos indígenas, na medida em que realiza a mediação entre pessoas e espíritos.

A metodologia utilizada, foi uma pesquisa bibliográfica qualitativa, acessando plataformas acadêmicas para busca de dados relacionados ao propósito da pesquisa de forma sistemática. Os textos utilizados como base foram elencados no âmbito histórico e contextual, sempre com o intento de não se perder em anacronismo.

A ALDEIA ASSURINI DO TROCARÁ E AS PINTURAS CORPORAIS

A aldeia indígena Assurini do Trocará se localiza em torno de 24 Km da

região central do município de Tucuuruí, no Estado do Pará. Na atualidade, essa comunidade conta com uma população de 700 habitantes divididos em quatro aldeias, sendo que a Trocará é a aldeia sede e as outras três são a Ororitawa, a Oimotawara e a Mururitawa.

Para a Aldeia Assurini do Trocará, a relação das práticas realizadas com os corpos dos indígenas segue importantes regras internas do grupo em seus mais diversificados aspectos, seja no campo social, cultural e ritual. Sobre a constituição dos indivíduos da realidade Assurini é necessário se cumprir restrições e resguardos que são apresentados aos sujeitos antes do nascimento, quando a mãe anuncia a gravidez. Existem uma série de reclusões que devem ser cumpridas pelos cônjuges e alguns familiares, um fato que é continuado após o nascimento, na primeira infância, na vida adulta e na morte, quando o sujeito não será mais parte do espaço social, mas fará parte do sobrenatural.

Nesse sentido na aldeia Trocará, a produção dos corpos e pessoas está ligada de forma estrita aos gêneros e as suas dedicações para que essas produções tenham sucesso, sendo que entre os Assurini a sociabilidade é construída de forma contínua, sendo que para que os corpos dos sujeitos estejam inseridos no espaço social se faz necessário seguir e cumprir os processos ligados a sua construção, nesse sentido Rosa (2011), salienta que os corpos não são dados, existe a necessidade de serem feitos para o seu crescimento e para estarem presentes no grupo como pessoas.

Dessa forma, entende-se que a construção dos corpos humanos no interior da comunidade passa pelo coletivo, sendo que é com as ações coletivas que acabam por acontecer as transformações do corpo e da pessoa. Nesse sentido Seeger, Da Matta e Viveiros Castro (1979), afirmam que a noção de pessoa é instrumento da experiência social, sendo compreendida a partir da coletividade. Dessa forma, torna-se imprescindível compreender à noção de pessoa e os espaços constituídos pelo corpo. Pois, em muitos povos indígenas, é sobre o corpo, sua fabricação, transformação e desconstrução que giram a vida cerimonial e a própria organização do espaço social. O corpo então é entendido como construtor social e cosmológico da pessoa-humana.

Sobre a construção dos corpos Assurini do Trocará, existe uma cosmologia onde a geração da criança é de responsabilidade do ser mítico Mahíra, sendo assim todos os Assurini e tudo o que possuem são os frutos da criação desse ser mítico. Nesse sentido, as mulheres engravidavam por intermédio de Mahíra nos sonhos, sendo o sêmen dos homens que possibilita o crescimento e fortalecimento do feto dentro da mãe. Então pais seriam todos aqueles que por ventura mantivessem relações sexuais com a mulher grávida, contribuindo para sua formação uterina (ANDRADE, 1992).

Para Ribeiro (2017), continua sendo fundamental para as manutenções de práticas culturais Assurini, o ser mítico Mahíra entrar em contato com as mulheres nos sonhos, ensinando-as formas de se relacionarem “entre si e entre outros.” Assim como suas próprias condutas familiares, as mães em tons de repreensão aos seus filhos, falam que se forem desobedientes, Mahíra pode intervir aplicando-lhes castigos, os meninos podem ser separados de seus pais e

as meninas engravidarem para saber da vivência de suas mães.

A construção social dos corpos entre os indígenas Assurini do Trocará é um elemento muito marcante na constituição como grupo, desde a concepção da criança até a sua morte existem rituais, resguardos e outros, sendo que quando a mãe está grávida alguns tipos de caças não podem ser comidas e peixes que tem escamas e até algumas frutas não são recomendadas. Os cuidados para que não sejam ingeridos esses alimentos no espaço familiar ocorrem para que a alma da criança seja mantida e seu corpo fortalecido (RIBEIRO, 2017).

Ribeiro (2017) argumenta que entre os Assurini as restrições sobre os corpos começam com a concepção da criança e vão se intensificando após seu nascimento, pois nesse momento a produção do corpo se dá no espaço social e torna-se mais acentuado. Sendo que os responsáveis pai e mãe assumem a responsabilidade de seguir as regras impostas pelo grupo.

Quando passam os rituais de resguardo e as reclusões, que tem as pinturas corporais e a nomeação da criança Assurini, essa criança vai adquirindo autonomia dentro do espaço da aldeia. As crianças até os cinco anos de idade circundam a aldeia em busca de frutos e alimentos, a partir dos seis anos de idade podem ir mais longe do grupo, mas não adentrar a mata fechada, pois a sua alma ainda está no processo de fixação no corpo, sendo que os espaços que compõe o interior da floresta fechada são compostos por diversos seres espirituais e animais que podem colocar em risco a fixação da alma da criança em seu corpo. As crianças na sociedade indígena Trocará são consideradas até treze anos de idade, pois é quando se completa a fabricação de seu corpo, ou seja, a alma se fixa ao corpo da criança. No mesmo sentido as meninas entre essa faixa etária, estão mais ligadas ao ambiente doméstico e aos poucos sendo inseridas nas atividades de coleta, fabricação de artesanatos e atividades desempenhadas nas roças que ficam dentro dos espaços próximos a aldeia.

SENTIDO E SIGNIFICADO DAS PINTURAS CORPORAIS

A cultura indígena para ser compreendida deve ser levada em consideração a sua história, o seu espaço e tempo de vivências, nesse sentido, faz-se necessário para todos que comungam dessa cultura vivenciar cada momento. Pois, cada gesto de uma determinada etnia tem fundamento em sua tradição que foi afirmada ao longo do tempo. Dessa forma, a valorização cultural está afirmada na forma de viver, de sentir e de valorização do seu espaço e da natureza que são vividos intensamente de acordo com a sua natureza, ou seja, identidade do grupo social (ERMEL, 1988).

Nesse sentido os saberes tradicionais da etnia Assurini do Trocará estão ligadas as suas tradições culturais que foram passadas ao longo das gerações e acabam por se ressignificar na atualidade. No campo da educação, pode-se compreender que os valores são transmitidos às pessoas de diferentes formas e os saberes possibilitam a transformação de novos conhecimentos e em variados modos de viver. Nesse sentido, esses elementos são justificativos de uma cultura dinâmica e com a possibilidade de transformação que na atualidade são

constituintes da cultura dos grupos (BARROS; MORAES PINTO, 2021).

Dessa maneira, a cultura e a educação são transformadores da identidade dos indivíduos na sociedade, as manifestações culturais dos povos indígenas têm como função manter a cultura viva e ressignificá-la para as novas gerações. Dentro dessa perspectiva de uma herança cultural que é educativa e formadora da identidade do povo Assurini, a festa do Jacaré que é relatada por Barros e Moraes Pinto (2021), é colocada como um momento dentro da comunidade onde se destina a expressão das crenças que são passadas aos mais jovens através dos costumes e saberes.

As mudanças e transformações que vem acontecendo ao longo dos tempos com a Aldeia do Trocará, em todos os campos de sua vida como sociedade, seja em seus aspectos culturais, em seus hábitos e seus costumes, não tem um significado de perder as suas tradições ou identidades, pois nesse sentido continuam lutando para um processo de reafirmar a sua constituição indígena. Pois existe um conceito de identidades que não são fixas e podem contribuir no entendimento de como o povo Assurini do Trocará está se reconstruindo e se reconstituindo para manter e ressignificar seus valores e costumes.

Dessa forma, as constantes buscas por afirmação dessas identidades indígenas são lutas que estão sendo travadas ao longo dos séculos historicamente, são pautadas pelo cumprimento dos direitos, contra a violência, os preconceitos e a marginalização dos povos originários, encontram-se em um patamar que une diversas etnias e nações indígenas brasileiras que buscam através da educação a valorização e manutenção da sua cultura dentro e fora das aldeias demonstrando a importância de seus costumes e seus valores, com relação a natureza, a modos de viver e existir de forma harmônica com todas as expressões culturais brasileira que foram forjadas e cristalizadas do encontro e da apropriação cultural dos povos indígenas. As resistências dos indígenas da Aldeia Assurini do Trocará, nesse sentido, se colocam como uma tentativa de não se submeter a um sistema opressor e não ser exterminado devido a esse sistema de opressão e excludente. Para isso as práticas culturais são elementos educativos para as novas gerações e aglutinadores de costumes e valores.

GRAFISMO CORPORAL INDÍGENA DA ETNIA ASSURINI DO TROCARÁ

Os indígenas brasileiros tem a pratica de pintura corporal que incluem uma gama de significados diferentes entre si, que cada etnia tem uma representação específica. Sobre isso Manzatti (2006), aponta que:

O grafismo dos grupos indígenas sempre chamou a atenção de cronistas e viajantes, desde a chegada dos primeiros europeus ao Brasil. Além da beleza dos desenhos, o que surpreendia os não-índios era a insistência da presença desses grafismos (MANZATTI, 2006).

Os indígenas de qualquer etnia têm uma expressão cultural que se desenvolve com os grafismos que acabam por criar obras artísticas, histórias,

mito e ritos. Nestes grafismos, para além de uma expressão artística, pois ao pintar o seu corpo o sujeito indígena demarca seu lugar no mundo, afirma sua identidade (MANZATTI, 2006).

Dessa forma, nas sociedades indígenas, o aprendizado da arte da pintura começa desde criança. Essa habilidade é elemento culturalmente transmitido, ainda assim não é considerada uma produção de conhecimento que confira ao indígena uma especialidade. Sendo que em alguns povos, a pintura significa preparação para a luta, batalha; para outros, serve para ornamentar. A pintura corporal pode ser considerada, para alguns povos, obras de arte. Sendo transmitida por meio da memória cultural herdada de seus antepassados e pela mitologia que explica sua existência. Além disso, as pinturas são verificadas em toda a história da humanidade. Desvendar as diferentes formas de pinturas e seus significados nas diversas culturas indígenas se torna relevante quando se considera que é neste ato que as diversas etnias enfrentam o fenômeno da aculturação.

Ribeiro (2017) salienta que o corpo humano é a base física mais frequente onde os indígenas se expressam artisticamente, nesse sentido essas manifestações tem a finalidade de conotar beleza e reafirmar o gozo de viver, com isso distinguindo-se do outro.

Os Assurini da aldeia Trocará tem no grafismo corporal representados traços marcantes de sua origem étnica, isso se faz presente em todos os sujeitos, demonstrando que essa expressão artística tem significados importantes para a identidade do grupo, que se caracterizam como sinais de força, das lutas e resistências para manutenção de sua matriz cultural.

Nesse sentido, Barros e Morais Pinto (2021, p. 40837) salientam que:

As narrativas dos Assurini demarcam muito bem questões relacionadas as experiências trazidas por esses indígenas, e as lutas que empreendem pela valorização e transmissão de suas heranças culturais e identitárias. As pinturas corporais carregam histórias e memórias da sua ancestralidade, que vão muito além de um fenômeno estético, pois, além de carregar segredos, estão envoltas em simbolismos que se ligam a magia e a cosmologia dessa população indígena. As pinturas corporais podem expressar, tanto sentimentos felizes, enquanto sentimentos ruins, se destacando entre os Assurini pela força que carregam (BARROS; MORAIS PINTO, 2021, p. 40837).

A pintura corporal para os indígenas da etnia Assurini do Trocará possui um significado mágico, além de uma prática corporal que reverbera seus traços identitários, são considerados sagrados (BARROS, 2021).

Andrade (1992), ao analisar a pintura feita com o jenipapo, presente na cultura Assurini, ressalta que quando a pintura é feita na criança em seus primeiros dias de vida, tem uma premissa de diferenciação social em primeiro lugar, em relação as diversas categorias sociais presentes no grupo, mas também diferencia o ser social das categorias da natureza e do sobrenatural, pois a pintura corporal é um símbolo do mundo social. Dessa forma, as crianças recém-nascidas ao serem pintadas tem como foco a sua inserção ao processo de humanização e o seu ingresso ao mundo social.

Nas palavras de Barros (2021), isso deixa evidente uma relação forte entre o sujeito indígena e a natureza, que faz com que o sujeito social tenha sentidos diversos em relação ao local onde se insere. Dessa forma a pintura corporal é considerada um saber tradicional, pois tem em sua expressão uma história sobre os antepassados dos povos originários, tem uma característica de identidade do que é ser Assurini. Pois ao se analisar uma pintura corporal da povo Assurini do Trocará, essa expressão tem uma dinâmica e um significado próprio, sendo que são formas e percursos que acabam por se fundir a vida indígena.

Barros e Moraes Pinto (2021, p. 40838) afirmam que:

O grafismo indígena além de representar fortemente a cultura destes povos por meio de simbolismos e significados também é utilizado como trabalho. Em eventos dentro e fora das aldeias os indígenas realizam pintura corporal nas pessoas não indígenas e são remunerados, e essa prática, na maioria das vezes, garante uma renda extra para suas famílias. Os povos indígenas têm um grande orgulho por sua arte de pintar os corpos das crianças, jovens, adultos e velhos, sendo uma prática indispensável para dignificá-los (BARROS; MORAIS PINTO, 2021, p. 40838).

O grafismo corporal indígena tem como funcionalidade se diferenciar dos outros povos. Sendo que cada etnia quando pinta o seu corpo está se identificando e demarcando seu lugar no mundo. Conforme o professor Cleberson da aldeia Trocará, quando está ensinando seus alunos a pintar o corpo, está ensinando a expressar ideias, sentimentos de pertencimento ao povo Assurini, ou seja, demonstrando uma identidade própria do que é ser assurini (BARROS; MORAES PINTO, 2021).

Por fim, pode-se compreender que a pintura corporal é representante importante da cultura e da identidade Assurini, pois assumem simbolismos e os significados ligados a tradição como força e luta, ao demarcar seu lugar no mundo, o que faz despertar em todos os membros da sociedade um sentimento de pertencimento a essa etnia. Sendo uma forma de resistência para manter as práticas culturais em um mundo que tenta aculturar os indígenas brasileiros. Pois, os desenhos representam uma cosmologia e uma cosmovisão que segue uma gramática própria e uma comunicação que tem regras estéticas que são peculiares (BARROS; MORAES PINTO, 2021).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Desde o início do presente trabalho, se desenvolveu uma análise sobre a cultura e a identidade indígena, dessa forma se abordou a construção do corpo indígena dentro do trabalho como um todo, pois é fundamental a compreensão de que em uma sociedade pautada no coletivo, e constituída a partir de relações coletivas a identidade cultural e a construção do corpo dos indígenas ser uma construção coletiva e social.

Na parte relacionada ao povo indígena Assurini da aldeia Trocará, não se mostra diferente essa relação entre os sujeitos sociais e os elementos da

natureza e sobre naturais. Dessa forma, a construção da criança Assurini, da referida aldeia, é compartilhada por todos os parentes desde antes de seu nascimento, demonstrando uma fabricação coletiva do corpo em relação a natureza e ao sobrenatural. Com isso se desenvolve uma consciência de pertencimento cultural e de pertencimento na identidade do sujeito social.

Com isso, os saberes, os costumes culturais como os rituais, as festas e as pinturas corporais demonstram a ligação desse povo entre si e com a natureza e com o sobrenatural, para além disso existe uma diferenciação entre os povos indígenas que é vista nas formas de se expressar culturalmente nas pinturas corporais.

A educação dentro da aldeia Trocará vem desenvolvendo atos de afirmação da cultura Assurini, adotando práticas de transmissão de costumes e valores para os mais jovens, utilizarem como forma de expressão cultural com intuito de compreenderem seus mitos e histórias e com isso desenvolverem uma manifestação artística corporal, através das pinturas demonstrando uma identificação com o seu povo e com a sua cultura, fortalecendo seus traços identitários.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Lúcia. M. M. **O corpo e o cosmos: relações de gênero e o sobrenatural entre os Asurini do Tocantins**. São Paulo-SP: Dissertação de Mestrado em Antropologia, Universidade de São Paulo, 1992.

BARROS, I. S; MORAES PINTO, B. C. Cultura, identidade e saberes tradicionais dos assurini do Trocará, Tucuruí/PA. **Brazilian Journal of Development**, Curitiba, v. 7, n. 4, p. 40825-40841, 2021.

DAÓLIO, J. **Da cultura do corpo**. Campinas: Papyrus, 1995.

DEMARCHI, A. "É a pintura corporal, cultura material? Notas sobre a pintura corporal dos mebengôkre-kayapó". **Paper apresentado no GT16 Cultura Material, do Congresso da ABA**, Belém/PA, 2010.

ERMEL, P. B. **O Sentido mítico do som: ressonância estética da música tribal dos índios Cinta-Larga**. Dissertação de mestrado apresentada ao programa de estudos de pós-graduados em Ciências Sociais da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 1988.

GOFFMAN, E. **Interaction ritual: essays on face-to-face behavior**. New York: Pantheon Books, 1982.

GRANDO, B. Corpo e cultura: a educação do corpo em relações de fronteiras étnicas e culturais e a constituição da identidade Bororo em Meruri-MT. **Pensar a prática**, Goiânia v. 8, n. 2, p. 163-179, jul./dez. 2005.

LÉVI-STRAUSS, C. **Seleção de textos**. São Paulo (Os Pensadores: História das grandes idéias do mundo ocidental), 1976.

MANZATTI, M. **Arte com história**. 2006. Disponível em www.overmundo.com.br/perfis/marcelo-manzati. Acesso em: 17/09/2021.

RIBEIRO, B. N. P. **Mahíra e os saberes femininos: gênero, educação e religiosidade na comunidade indígena Assurini do Trocará**. Cametá-PA: Dissertação de mestrado em Educação e Cultura, Universidade Federal do Pará. 2017.

ROSA, P. C. **“Para deixar crescer e existir”**: sobre a produção de corpos e pessoas **Kaingang**. Brasília-DF: Dissertação de mestrado em Antropologia Social, Universidade de Brasília, 2011.

SEEGER, A.; DA MATTA, R.; VIVEIROS DE CASTRO, E. A construção da pessoa nas sociedades indígenas brasileiras. In: **Sociedades indígenas e indigenismo**. Rio de Janeiro: PPGAS/ UFRJ, 1979.

VIVEIROS DE CASTRO, E. **A Fabricação do corpo na sociedade xinguana**. In: OLIVEIRA FILHO, J. P. (org.). **Sociedades indígenas e indigenismo no Brasil**. São Paulo: Marco Zero; Rio de Janeiro: UFRJ, 1987, p. 31-41.

EXPERIÊNCIAS LITERÁRIAS E ALFABETIZADORAS NA(S) INFÂNCIA(S): ENTRE OS LETRAMENTOS DE REEXISTÊNCIA E RESISTÊNCIA⁶⁸

Ana Rita de Cássia Santos Barbosa⁶⁹, Gabriele de Jesus Batista⁷⁰,
Liane Santos do Nascimento⁷¹,
Lourdes Salvador dos Santos Batista⁷²

“Quando em morder a palavra, por favor, não me apressem, quero mascar, rasgar entre os dentes, a pele, os ossos, o tutano do verbo, para assim versejar o âmago das coisas (...)”. (Trecho do poema “Da calma e do silêncio”, de Conceição Evaristo).

INTRODUÇÃO

Por que falar em letramentos, resistências e reexistências em contextos periféricos? E o que e quais são esses letramentos? O que tudo isso tem a ver com a infância, ou melhor com as infâncias que, historicamente, se encontram às margens dos processos educacionais e sociais?

Sabemos que a pandemia do COVID-19 chegou até o contexto brasileiro trazendo consigo uma espécie de escancaramento dos abismos sociais já existentes em cenários ditos “normais”. Em se tratando de infâncias, no plural, embora tenhamos alcançado instrumentos jurídicos importantes de proteção e garantia de direitos nesta etapa da vida, sabemos que ainda há diferenças no tratamento, na tutela e na proteção das crianças em sociedades marcadas por desigualdades sociais, de cor/raça ou ainda de gênero, como é o caso da sociedade brasileira. Dessa forma, sabemos que infelizmente ainda há diferentes oportunidades/possibilidades para o desenvolvimento infantil, em virtude da cor da pele, da classe social, do gênero, da região de proveniência etc. Sendo a infância um terreno de construção social é inegável que existam diferentes demandas e expectativas sociais, assim como diferentes oportunidades (ou falta de-

⁶⁸ Tema apresentado na mesa “Letramentos de reexistência e resistência: experiências literárias entre a infância e a juventude periféricas” durante o III Seminário de Produção Científica do Grupo de Estudos, Pesquisas e Experimentações Educacionais, do Instituto Anísio Teixeira, da Secretaria da Educação do Estado da Bahia – GEPEE/IAT/SEC-BA em dezembro/2021.

⁶⁹ Ana Rita de Cássia Santos Barbosa é doutora em Educação e pedagoga. Professora Adjunta da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira – UNILAB e pesquisadora do Grupo de Estudos Interdisciplinares em Linguagem e Sociedade – GEPILIS e do GEPEE/IAT/SEC-BA.

⁷⁰ Gabriele de Jesus Batista é graduanda em Pedagogia pela UNILAB, bolsista do Projeto de Extensão Brinquedoteca de Histórias e pesquisadora do GEPILIS.

⁷¹ Liane Santos do Nascimento é graduanda em Pedagogia pela UNILAB, colaboradora voluntária do Projeto de Extensão Brinquedoteca de Histórias e pesquisadora do GEPILIS.

⁷² Lourdes Salvador dos Santos Batista é pedagoga pela UNILAB, colaboradora voluntária do Projeto de Extensão Brinquedoteca de Histórias e pesquisadora do GEPILIS.

las) para o desenvolvimento físico, emocional, psicossocial e cognitivo das crianças dos diferentes “pertencimentos” étnico-raciais e sociais. Tais diferenças podem ser desencadeadoras de adoecimento físico, ansiedade, stress tóxico e adoecimento psíquico; ou de superação e resiliências, a depender também das redes de apoio sociais, familiares e comunitárias existentes em cada um desses contextos. É nítido, portanto, que o histórico descaso com a primeira infância da maioria da população em contexto brasileiro se repercute ainda em políticas públicas “tímidas”, uma vez que ainda é visível o abandono, a insegurança alimentar, as poucas oportunidades educacionais de qualidade nos primeiros anos de vida, o escasso acesso à livros e a bibliotecas públicas, além do escasso acesso aos nossos próprios patrimônios histórico-culturais ancestrais, em decorrência do racismo estrutural, epistêmico e do histórico epistemicídio (SANTOS; MENEZES, 2010).

Tudo isso vem há bastante tempo impactando negativamente nos letramentos emergentes dessas crianças, ou seja, nas diversas possibilidades de realizar experiências, construir conhecimentos e desenvolver habilidades, comportamentos e reflexões acerca da leitura, da escrita e suas relações com a oralidade, antes de se alfabetizarem convencionalmente (CISOTTO; BARBOSA, 2009). Estudos desenvolvidos em diversas partes do mundo têm indicado há bastante tempo tais possibilidades/oportunidades como principal fator determinante para o posterior sucesso escolar nas áreas de leitura e escrita (TEALE e SULZBY, 1986; SULZBY, 1991; WHITEHURST; LONIGAN, 1998; NEUMAN, 1999; VERNON; FERREIRO, 1999; RAVID; TOLCHINSKY, 2002; PINTO, 2003; MORAIS, 2019, dentre outros). Nesse sentido, Semighini-Siqueira (2011; 2013) tem indicado a importância de criar estratégias educacionais e políticas para a recuperação lúdica dos letramentos emergentes em contextos de desigualdades educacionais, oportunizando tempos, espaços, adaptações curriculares e recursos que viabilizem às crianças tais vivências e experiências que lhes têm sido negadas. Em uma pesquisa desenvolvida com crianças do primeiro e segundo ano do Ensino Fundamental, Semighini-Siqueira (2013) identificou também como obstáculo para essa recuperação lúdica, o número excessivo de crianças para um/a professor/a e o pouco tempo destinado no currículo escolar às práticas pedagógicas relacionadas à aprendizagem da leitura e da escrita. Segundo a autora:

No primeiro ano, logo após a realização da primeira avaliação diagnóstica de leitura, os alunos cujas experiências pregressas não tenham sido propícias o suficiente para que pudessem explorar o universo letrado necessitarão de um tempo extra para ampliação desse contato. Será imprescindível também que as atividades de letramento e de alfabetização estejam integradas e que os procedimentos de cunho lúdico privilegiem a oralidade e a leitura, os jogos, o uso de letras móveis, compartilhados pelos alunos com a mediação da professora (...) se, logo no início das atividades que envolvem letramento e alfabetização nas classes de 6 e 7 anos, forem tomadas as providências adequadas, certamente será possível e necessário reverter o quadro, diminuindo o número de alunos que chegarão ao EF II em desvantagem. Trata-se, portanto, de um desafio que a escola pública atual terá de enfrentar, ou seja, ampliar o tempo e a qualidade das experiências que envolvem a leitura e escrita (...) (SEMEGHINI-SIQUEIRA, 2013, p. 106-107).

Em tal contexto, ao trazer os patrimônios histórico-culturais ancestrais de grande parte da população brasileira para o centro de vivências e experiências de letramentos e alfabetização, possibilitamos interessantes caminhos que em diálogo com as Leis 10.639/03 e

11.645/08⁷³, buscam valorizar o que historicamente ficou “escondido” ou invisibilizado.

Refletindo sobre tais questões e sobre o papel da educação e suas relações com o desenvolvimento infantil, nos cabe questionar sobre quais infâncias queremos para nossos descendentes e em que tipo de sociedade queremos viver. Não tendo a pretensão de responder a estas perguntas, mas desejando provocar uma reflexão nesse sentido, o presente texto abordará o início de um caminho possível e que está sendo construído por um grupo de trabalho que discute linguagem, alfabetização e letramentos para infância sob uma perspectiva decolonial⁷⁴, propondo para este debate o que Walsh (2005) chama de “posicionamento crítico de fronteira”, no sentido de buscar questionar e transformar a colonialidade do saber, do poder e do ser. A princípio traremos de forma breve alguns conceitos que referenciam a proposta que vem sendo construída pelo grupo e logo em seguida apresentaremos as experiências iniciais desenvolvidas nesse sentido, socializando possibilidades viáveis para a construção de percursos lúdicos de letramentos inclusivos, decoloniais e antirracistas.

QUAIS LETRAMENTOS DE REEXISTÊNCIA E RESISTÊNCIA PARA A PRIMEIRA INFÂNCIA?

A Professora Doutora Ana Lúcia Souza, da Universidade Federal da Bahia – UFBA, nos brindou com o conceito de letramentos de reexistência em sua pesquisa sobre o movimento hip-hop enquanto agência de letramento de jovens negros da periferia de São Paulo. Para Souza (2011, p. 36):

os letramentos de reexistência mostram-se singulares pois ao capturarem a complexidade social e histórica que envolve as práticas cotidianas de uso da linguagem, contribuem para a desestabilização do que pode ser considerado como discursos já cristalizados em que as práticas validadas (...) de uso da língua são apenas as ensinadas e aprendidas na escola formal.

Nesse sentido o próprio conceito de letramento está imbricado nos processos e dinâmicas históricas, sociais, culturais e políticas de um dado contexto, uma vez que se trata de “um conjunto de práticas sociais, cujos modos específicos de funcionamento têm implicações importantes para as formas pelas quais os sujeitos envolvidos nessas práticas constroem relações de identidade e de poder” (KLEIMAN, 1995, p. 11). Tais reflexões trazidas brilhantemente por Kleiman (1995) e Souza (2011) nos “obrigam” a realizar alguns questionamentos no que tange o terreno da(s) infância(s): quais práticas sociais as diferentes infâncias têm acessado (ou não acessado) e de que forma tal acesso (ou falta dele) tem impactado na construção de processos psíquicos relacionados à própria identidade e autoestima? Quais práticas sociais circulam em diferentes espaços e nos espaços escolares? Há um diálogo entre estes diversos contextos?

Assim como o movimento hip-hop é uma importante agência de letramento dos jovens pesquisados, no estudo de Souza (2011) há, certamente, diversas outras práticas sociais que já

⁷³ Tais leis alteram a Lei n. 9.394/96, de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, incluindo no currículo oficial a obrigatoriedade do estudo da história e da cultura africana, afro-brasileira e indígena.

⁷⁴ O GT Linguagem é formado por docentes e estudantes que participam do grupo de pesquisa GEPILIS/Unilab em parceria com o grupo de pesquisa LINHA (Laboratório interdisciplinar de Neurodesenvolvimento Humano).

circulam e contribuem para o letramento e empoderamento de pessoas em diferentes contextos e realidades. Portanto, compreende-se por letramentos de reexistência “a reinvenção de práticas que os ativistas realizam, reportando-se às matrizes e aos rastros de uma história ainda pouco contada, nos quais os usos da linguagem comportam uma história de disputa pela educação escolarizada ou não” (SOUZA, 2011, p. 37).

Nesse sentido as reflexões aqui trazidas buscam dialogar com essa concepção, na qual as diferentes possibilidades de letramento “pulsam” e estão para além dos muros escolares. Para tanto é preciso também conceber a palavra letramento com S, ou seja, no plural, pois o compreendemos como múltiplos, heterogêneos e historicamente situados – visto que o que os define, segundo Street (2014), são os eventos e as práticas sociais nos quais eles se dão – ou seja, os letramentos sociais. Inúmeros exemplos podem ser citados nesse sentido se pensarmos na riqueza de práticas de letramentos sociais inerentes à formação histórica e cultural das populações negras e indígenas em solo brasileiro: o samba de roda no Recôncavo baiano, a capoeira, as histórias de tradição oral contadas pelos mais velhos, dentre tantos outros exemplos. Mas onde estão circulando esses textos? Será que eles estão fazendo parte da(s) infância(s), ou aparecem apenas em momentos “pontuais”, de forma tímida e superficial?

Conforme apontam Cisotto e Rossi (2019), em consonância com o que já foi afirmado por Kleiman (1995), os modos nos quais os textos encontram as vidas das pessoas, modelam as instituições e as relações de poder. Nesse sentido, acreditamos e desejamos que a forma na qual viabilizamos esses “encontros” possam contribuir para o fortalecimento e resgate das identidades histórico-culturais, bem como para recuperação lúdica dos letramentos historicamente negados, seja no que se refere ao acesso lúdico à fruição literária e a reflexão metalinguística, bem como na possibilidade de poder se enxergar enquanto sujeito histórico-cultural desse processo, a partir da possibilidade de identificação com o material literário ofertado e com as práticas sociais de seu contexto de pertencimento.

AS EXPERIÊNCIAS

O projeto de extensão Brinquedoteca de histórias: contação de histórias e vivências lúdicas de letramentos na infância

Iniciado no ano de 2020, o projeto mencionado tem como principal objetivo oportunizar às crianças vivências lúdicas que contemplem, entre as diversas possibilidades do brincar, a fruição da literatura infantil e a contação de histórias africanas, afro-brasileiras e indígenas, a partir de jogos, interações e possibilidades criativas de expressão, valorizando elementos identitários e os saberes ancestrais. Pretende-se assim promover contemporaneamente os letramentos das crianças participantes, e contribuir na construção positiva de suas identidades. Tais ações têm sido desenvolvidas por estudantes de cursos de licenciatura da UNILAB, representando uma oportunidade de formação e de desenvolvimento de práticas educacionais decoloniais articuladas às reflexões teóricas construídas em âmbito acadêmico. Apesar do distanciamento físico decorrente do cenário pandêmico, o uso das diversas ferramentas e plataformas digitais têm ampliado as possibilidades de divulgação e de público no acesso às histórias disponibilizadas através de áudios registrados em algumas plataformas. Os áudios (podcasts) publicados são reproduzidos sobretudo em municípios brasileiros do contexto do

Recôncavo baiano (Salvador, Candeias, São Francisco do Conde, Santo Amaro), mas tivemos registros de reproduções também em outros estados brasileiros (como Ceará e São Paulo), ou até mesmo em outros países como Angola, Estados Unidos, Peru, Portugal e França. Conforme as estatísticas contabilizadas pelas plataformas Spotify⁷⁵ e Soundcloud⁷⁶, entre janeiro e dezembro de 2021 foram realizadas 1.714 reproduções das faixas disponibilizadas pela audioteca do Projeto nestas plataformas.

Para além da manutenção da audioteca, buscou-se também estreitar laços com a comunidade externa, mesmo em contexto remoto, promovendo ações de contação de histórias para grupos de crianças e pais através da plataforma Google Meet. Tais oficinas contribuíram para estimular a criatividade dos colaboradores, revelando inclusive talentos para a área da música, bem como para a área de produção literária, visto que parte das histórias disponibilizadas são de autoria de alguns estudantes colaboradores⁷⁷. As reflexões e desdobramentos em decorrência dos desafios desta experiência têm impulsionado novos caminhos para a promoção de letramentos a partir de uma perspectiva decolonial e antirracista, criando redes, fortalecendo identidades e potencialidades criativas.

A produção de jogos alfabetizadores em diálogo com as leis n. 10.639/03 e n. 11.645/08

Como um desdobramento do projeto de extensão acima mencionado, e configurando-se também enquanto atividade de pesquisa, foi criado um grupo de trabalho para discutir ideias e caminhos de alfabetização e letramentos em uma perspectiva decolonial. Nesse sentido, ilustramos abaixo algumas possibilidades lúdicas criadas valorizando uma história de tradição oral contada no referido projeto, uma vez que a tradição oral é um elemento cultural fortemente presente na história e na cultura dos povos de matriz africana e indígena do Brasil. Conforme a legislação já mencionada, o estudo da história e da cultura africana, afro-brasileira e indígena deve se dar em todo o currículo escolar, mas em especial nas áreas de Literatura, Educação Artística e História brasileiras (BRASIL, 2008). Nesse sentido, ao propor um trabalho de recuperação lúdica dos letramentos emergentes na primeira infância é importante também se pensar na valorização das literaturas africana, afro-brasileira e indígena, enquanto elemento formativo e fortalecedor das identidades.

A história específica de tradição oral a qual faremos referimento se chama “A festa do Cupim”⁷⁸. Além da apreciação literária da mesma, refletimos também sobre as possibilidades lúdicas de explorá-la também enquanto recurso alfabetizador em um contexto de letramento, a partir da criação de alguns jogos/possibilidades que serão aqui apresentadas. Convém ressaltar que todos os jogos criados têm o propósito de promover reflexões linguísticas e

⁷⁵ Disponível em: <https://open.spotify.com/show/1aY7caCOVfhhLE7e6zLjuw>.

⁷⁶ Disponível em: <https://soundcloud.com/brinquedotecadehistorias2>.

⁷⁷ A propósito das histórias de autoria, seguem alguns exemplos:
<https://open.spotify.com/episode/5DBWcUMdBsUYe6yZyNBlog>;
<https://open.spotify.com/episode/30fG6sAYjxD9M0IzsVEUOK>;
<https://open.spotify.com/episode/4VL4ujTfDy0LyA4gSsF6YZ>;
<https://open.spotify.com/episode/73DIBqSZXghEDW06ENmQJc>

⁷⁸ Para ouvir “A festa do Cupim”, acesse o seguinte link: <https://soundcloud.com/brinquedotecadehistorias2/a-festa-do-cupim>.

metalinguísticas a partir da exploração de “tarefas” de consciência fonológica, tais como identificação/produção de rimas, segmentação/manipulação de sílabas, entre outras propostas. A consciência fonológica é compreendida enquanto “um grande conjunto ou uma ‘grande constelação’ de habilidades de refletir sobre os segmentos sonoros das palavras” (MORAIS, 2012, p. 84). Trata-se de uma importante especificidade inerente aos processos de alfabetização estando fortemente relacionada a consolidação das aprendizagens iniciais de leitura e escrita, o que é algo extremamente necessário em cenários de desigualdades de oportunidades educacionais para o bom desenvolvimento desses processos. Para a criação dos jogos a história original sofreu algumas alterações, ganhando mais personagens - “convidados para a festa do Cupim” - o que permitiu uma maior exploração dos aspectos fonológicos que se buscou desenvolver. Convém ressaltar que os jogos criados e aqui exemplificados ainda não foram experimentados de fato com as crianças, podendo ainda ser adaptados para um cenário de jogo físico (presencial) e/ou virtual. Seguem abaixo alguns exemplos.

Jogo “Palavras em Pedacos”

O jogo “Palavras em Pedacos” se propõe a provocar reflexões acerca da formação das palavras a partir dos seus “pedaços”, ou seja, as sílabas. Nesse sentido, após a ouvir a história a criança é convidada a segmentar o nome dos animais da história em sílabas, podendo fazer uso de palmas.

Figura 1. Exemplo. Jogo “Palavras em pedaços”



Fonte: elaboração das autoras

Jogo “Batalha de Palavras”

O jogo “Batalha de Palavras” também trabalha a dimensão silábica das palavras, provocando uma reflexão acerca da quantidade de sons ouvidos em cada uma delas, possibilitando comparações. Nesse sentido, a criança é convidada a descobrir qual é a “palavra maior”, refletindo sobre a quantidade de sons ouvidos, o que contribui para a compreensão de que a linguagem escrita representa uma cadeia de sons, não tendo nenhuma relação com o tamanho do objeto representado. Nesta proposta são as palavras que estão “lutando entre si”, sendo que a “palavra vencedora” é a que apresenta um maior número de sílabas ouvidas, bem como alguma outra característica fonológica trazida pelo mediador da brincadeira.

Figura 2. Exemplo. Jogo “Batalha de palavras”



Fonte: elaboração das autoras

Jogo “Tabuleiro Silábico”

A proposta do “Tabuleiro Silábico” é propor uma reflexão sobre a formação das palavras a partir da identificação das sílabas inicial, medial, assim como pela quantidade de sons silábicos ouvidos. O jogo pode ser dividido em três rodadas: ao jogar o dado, a criança é estimulada a rapidamente dizer o nome do animal correspondente ao número sorteado. Na primeira rodada pede-se a identificação do som/sílaba inicial da palavra; a segunda rodada consiste na segmentação e identificação da quantidade de sílabas; enquanto na terceira rodada pede-se a

Figura 3. Exemplo. Terceira rodada do jogo “Tabuleiro Silábico”



Fonte: elaboração das autoras

possibilidades de exploração do tabuleiro, tais como a identificação da sílaba final ou a produção de rimas. O mais importante é manter elevada a motivação e o interesse da criança durante todo o processo, fazendo-a aprender enquanto brinca e se diverte.

Jogo “Quem fala mais?”

O “Quem fala mais” propõe uma reflexão sobre a formação das palavras a partir da identificação da sílaba/som inicial e estimula a produção de outras com a mesma sílaba/som. Dessa forma, a criança é convidada a escolher um cartão como o ilustrado abaixo, e ao desvirá-lo dizer duas palavras que tenham a/o mesma/o sílaba/som inicial. Essa proposta pode ser jogada de forma individual, com o auxílio de um mediador, em dupla, ou em grupo. A ideia central é que a criança se divirta enquanto percebe que um mesmo som silábico (ou fonêmico) pode gerar palavras diferentes.

Assim, “brincar com a língua faz parte das atividades que realizamos fora da escola desde muito cedo” (LEAL; ALBUQUERQUE; LEITE, 2005, p. 117). Nesse sentido, os jogos se constituem como importantes aliados para o desenvolvimento inicial da leitura e da escrita, pois estimulam ainda mais as reflexões acerca do funcionamento e uso da língua escrita e falada tanto no ambiente escolar quanto fora dele, favorecendo assim os processos de alfabetização e letramento. Além disso, eles contribuem para que o conhecimento seja construído a partir da

identificação da sílaba medial (sílaba do meio) de palavras trissílabas. Nesse jogo a criança é desafiada por etapas (rodadas) que gradualmente tornam a sua tarefa mais complexa, sendo importante ter um ouvido atento a cada orientação feita pelo mediador, que inclusive, poderá propor outras

Figura 4. Exemplo. Jogo “Quem fala mais?”



Fonte: elaboração das autoras

interação que acontece entre as crianças, estimulando também a imaginação. Leal, Albuquerque e Leite (2005, p. 117) salientam ainda o papel-chave do professor enquanto mediador desse processo, contribuindo para a consolidação das aprendizagens e “criando situações extrajogo para a sistematização dos conhecimentos”.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As reflexões aqui trazidas não possuem a pretensão de “apontar” soluções para os históricos problemas mencionados, mas pensar em possibilidades de ações, gerar debates e provocar inquietações diante do enorme desafio de democratizar, de fato, o acesso à uma educação de qualidade e ao conhecimento do próprio patrimônio histórico-cultural e ancestral para toda criança, independentemente de sua classe social, raça/cor, gênero e dos estereótipos sociais que frequentemente lhes são impostos de forma violenta e cruel pela sociedade em que vivemos. Há com certeza, diversos contextos educacionais formais e não formais, assim como diferentes redes de apoio social (movimentos culturais, sociais, associações comunitárias, grupos de professoras/es, de mães/ mulheres, produtoras/es culturais, etc.) que já estão trabalhando há muito tempo nessa perspectiva, produzindo práticas pedagógicas de excelência e contribuindo para o amenizar das desigualdades educacionais e para o acesso e divulgação da história e da cultura africana, afro-brasileira e indígena. Contudo, os indicadores sociais e educacionais continuam apontando a necessidade de mudanças mais profundas e que só acontecerão a médio e longo prazo, o que torna urgente a consolidação de políticas públicas permanentes para as infâncias historicamente desfavorecidas no Brasil.

No limiar desse processo, que possamos continuar inconformadas/os e inquietas/os, mas também criativas/os e provocativas/os, buscando caminhos e possibilidades de contribuição educacional e social para que todas as pessoas possam, ao longo da própria existência, a começar pela primeira infância, ter o direito de “morder e mascar” as palavras, como quiserem, como sentirem, podendo também se enxergar dentro delas.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei 11.645, de 10 de março de 2008**. Altera a Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm. Acesso em: 15 mar. 2022.

CISOTTO, L.; BARBOSA, A. R. C. S. Alfabetização emergente e desenvolvimento de competências na Educação Infantil. **Revista da FAEEBA: Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 18, n. 31, p. 245-255, 2009.

CISOTTO, L.; ROSSI, F. **L'alfabetizzazione: temi emergenti, prospettive di studio e ricerca**. Lo stato dell'arte. In: CASTOLDI, M.; CHICCO, M. (orgs.). *Imparare a leggere e a scrivere. Efficacia delle pratiche di insegnamento*. Editore Provincia Autonoma di Trento – IPRASE, 2019.

KLEIMAN, A. B. **Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola**. In: KLEIMAN,

- A. B. (org.). Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas: Mercado das Letras, 1995.
- LEAL, T. F.; ALBUQUERQUE, E. B.; LEITE, T. M. R. **Jogos**: alternativas didáticas para brincar alfabetizando (ou alfabetizar brincando?). In: MORAIS, A. G.; ALBUQUERQUE, E. B. C.; LEAL, T. F. (org.). Alfabetização: apropriação do sistema de escrita alfabética. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.
- MORAIS, A. G. **Consciência fonológica na educação infantil e no ciclo de alfabetização**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019.
- MORAIS, A. G. **Consciência fonológica e alfabetização**: superando preconceitos teóricos e mantendo a coerência, ajudamos nossos alfabetizandos, In: MORAIS, A. G. Sistema de Escrita Alfabético. São Paulo: Editora Melhoramentos, 2012
- NEUMAN, S. B. Books make a difference: a study of access to literacy. **Reading Research Quarterly**, Columbus, v. 34, n. 3, p. 286-311, july/sept., 1999.
- PINTO, G. **Il segno, il suono, il significato**: psicologia dei processi di alfabetizzazione. Roma: Carocci, 2003.
- RAVID, D., TOLCHINSK, L. Developing linguistic literacy: a comprehensive model. **Journal of Child Language**, London, v. 29, n. 2, p. 419-448, 2002.
- SANTOS, B. S.; MENEZES, M. P. (org.). **Epistemologias do Sul**. Coimbra: Almedina, 2010.
- SEMEGHINI-SIQUEIRA, I. Recursos educacionais apropriados para recuperação lúdica do processo de letramento emergente. **R. Bras. Est. Pedag.**, Brasília, v. 92, n. 230, p. 148-165, jan./abr. 2011.
- SOUZA, A. L. S. **Letramentos de Reexistência**: culturas e identidades no movimento hip-hop. Tese (Doutorado). UNICAMP, 2009.
- STREET, B. **Letramentos Sociais**: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.
- SULZBY, E. **Oralità e scrittura nel percorso verso la lingua scritta**. In: ORSOLINI, M.; PONTECORVO, C. (orgs.). La costruzione del testo scritto nei bambini. Firenze: La Nuova Italia 1991. p. 57-75.
- TEALE W.H.; SULZBY, E. **Emergent literacy**: writing and reading. Norwood: Ablex, 1986
- VERNON, S. A.; FERREIRO, E. Writing development: a neglected variable in the consideration of phonological awareness. **Harvard Educational Review**, v. 69, n. 4, p. 395-415, 1999.
- WALSH, C. **Pensamiento crítico y matriz (de) colonial**. Reflexiones latinoamericanas. Quito: Ediciones Abya-yala, 2005. p 13-35.
- WHITEHURST, G. J.; LONIGAN, C. Child development and emergent literacy. **Child Development**, Ann Arbor, v. 69, n. 3, p. 848-872, 1998.

Página deixada intencionalmente em branco

NO RESSOAR DA CAIXA: O MARABAIXO COMO PATRIMÔNIO CULTURAL IMATERIAL DO BRASIL⁷⁹

Adrian Kethen Picanço Barbosa⁸⁰

INTRODUÇÃO

O Amapá é um estado brasileiro situado no extremo norte do território, com uma população de aproximadamente 877.613 habitantes⁸¹, um território multicultural da Amazônia brasileira que abriga histórias, culturas e modos de vida que compõem o cenário cotidiano do amapaense. O Marabaixo é um dos elementos vivos que retratam a cultura do referido estado, sobretudo para os grupos negros. Neste artigo abordarei a referida manifestação através da perspectiva patrimônio tendo em vista que o Marabaixo recebeu o título de Patrimônio Cultural Imaterial do Brasil, inscrito no livro de Registros - Formas de expressão no ano de 2018.

Com o objetivo de analisar a importância deste registro para a preservação da cultura dos grupos negros amapaenses, o presente trabalho compreende o Marabaixo como uma ferramenta de resistência afro-amapaense que reafirma a produção, reprodução e continuidade histórica e social dos mesmos. Para além disso, há também um pouco de escrevivência, que segundo Conceição Evaristo, é o “que toma como mote de criação justamente a vivência. Ou a vivência do ponto de vista pessoal mesmo, ou a vivência do ponto de vista coletivo”. (EVARISTO, p. 44 apud REMENCHE; SIPPEL, 2017a, grifos dos autores).

Neste artigo, a escrevivência aparece nas minhas experiências, pois, como danço Marabaixo e também fui estagiária do Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional – IPHAN – Superintendência Amapá, entre os anos de 2017 a 2019 e participei de boa parte dos levantamentos de dados, reuniões e visitas técnicas que envolviam o processo de Registro do Marabaixo.

No que diz respeito a perspectiva patrimônio, mobilizarei conceitos como patrimônio material, registro, salvaguarda e formas de expressão entre outros. Cabe destacar que no Brasil a noção de patrimônio advinda da década de 1930

⁷⁹ Este artigo foi orientado pelo Professor Mestre Oberdan da Silva Medeiros, configurando-se como produto final da especialização Práticas e Saberes Afro-Brasileiros e Indígenas na Amazônia do Instituto Federal do Pará (Campus Tucuruí) – IFPA.

⁸⁰ Adrian K. P. Barbosa é mulher negra e quilombola, remanescente das comunidades (limítrofes) São Roque do Ambé e São Pedro dos Bois. Licenciada em História pela Universidade Federal do Amapá – UFPA e mestranda no Programa de Sociologia e Antropologia PPGSA/UNIFAP e discente do curso de especialização Lato Sensu em Práticas e Saberes Afro-Brasileiros e Indígenas na Amazônia do Instituto Federal do Pará (Campus Tucuruí) – IFPA. E-mail: adrianbarbosa267@gmail.com.

⁸¹ Informação retirada de: <https://www.diariodoamapa.com.br/cadernos/cidades/877-mil-ibge-divulga-estimativas-populacionais-do-amapa-e-municipios-para-2021/>. Acesso em: 19 set. 21

está ligada a materialidade, a objetos e coleções estáticas, a edifícios históricos que faziam parte de um contexto determinado. Este conceito de estava estabelecido no Decreto - Lei nº 25 de 30 de novembro de 1937⁸², normatizando que “o conjunto de bens móveis e imóveis existentes no País e cuja conservação seja de interesse público, quer por sua vinculação a fatos memoráveis da história do Brasil, quer por seu excepcional valor arqueológico ou etnográfico, bibliográfico ou artístico”.

O conceito de patrimônio no Brasil só foi ampliado com a constituição de 1988 que alterou a concepção de bens passíveis de reconhecimento dentro dessa categoria, estendendo-se aos bens de característica imaterial quando estabelece em seu artigo nº 216 um novo conceito de patrimônio cultural sendo os bens “de natureza material e imaterial, tomados individualmente ou em conjunto, portadores de referência à identidade, à ação, à memória dos diferentes grupos formadores da sociedade brasileira”⁸³. Essas mudanças nas categorias reconhecimento e preservação designaram as conceituações de patrimônio que norteiam as ações do Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional - IPHAN.

O IPHAN elaborou os conceitos de Patrimônio material, imaterial, seus instrumentos de identificação e a salvaguarda, informações que estão acessíveis no site da instituição⁸⁴. No que diz respeito ao conceito de Patrimônio Material, segundo o IPHAN, são bens que podem ser imóveis como, cidades históricas, sítios arqueológicos e paisagísticos e bens individuais; ou móveis, como coleções arqueológicas, acervos museológicos, documentais, bibliográficos, arquivísticos, videográficos, fotográficos e cinematográficos.

Mas o que interessa neste trabalho e onde está alocado o Marabaixo é o Patrimônio Imaterial que são os bens culturais que dizem respeito as práticas sociais representadas através dos saberes, ofícios e modos de fazer; celebrações; formas de expressão cênicas, plásticas, musicais ou lúdicas; e nos lugares. Baseado no manual de aplicação do Inventário Nacional de Referências Culturais - INRC (2000), destacamos abaixo os instrumentos de identificação e preservação o Patrimônio Imaterial, são eles:

- **INRC:** que é uma metodologia de pesquisa desenvolvida pelo IPHAN para produzir conhecimentos preliminares sobre as formas culturais e históricas da vida social. O INRC entende que esses são marcos e referências de identidade para determinado grupo social;
- **Dossiê:** Formulação de pesquisas complementares a partir do INRC para conhecimento mais denso do bem imaterial;
- **Registro:** Esse instrumento é aplicado àqueles bens que obedecem às

⁸² Documento integral disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/del0025.htm. Acesso em: 19 set. 2021.

⁸³ Documento integral disponível em: http://portal.IPHAN.gov.br/uploads/legislacao/constituicao_federal_art_216.pdf. Acesso em: 19 set. 2021.

⁸⁴ Endereço: <http://portal.iphan.gov.br/>. Acesso em: 19 set. 2021

categorias estabelecidas: celebrações, lugares, formas de expressão e saberes, ou seja, as práticas, representações, expressões, lugares, conhecimentos e técnicas que os grupos sociais reconhecem como parte integrante do seu patrimônio cultural

Todas essas categorias e ferramentas de preservação são seguidas da Salvaguarda, ação que garante preservação de maneira conjunta, respeitando prioritariamente a visão dos detentores sobre o bem a ser preservado, com o intuito de manter a preservação e divulgação do bem registrado ou tombado. A partir dessas categorias pensaremos o Marabaixo como um patrimônio cultural imaterial ligado a identidade, memória e reafirmações de culturas regionais e suas diversidades.

“TU TOCAS COM LIBERDADE A CULTURA DO AMAPÁ”⁸⁵: CONTEXTUALIZANDO O MARABAIXO DO AMAPÁ

O verso que intitula essa seção são as palavras cantadas pelas marabaixeiras da Associação Cultural Berço das Tradições Amapaense - Berço do Marabaixo⁸⁶, que através desse ladrão (verso do Marabaixo), evidencia a importância histórica e o papel de resistência da cultura afro-amapaense no estado. Acredito que o verso exemplifica a forma como o Marabaixo é visto e vivido pelo povo do Amapá, e por isso, escolhido para nomear este tópico.

Entende-se por Marabaixo uma manifestação cultural complexa do povo negro amapaense que condensa elementos como dança, música, paramentos, religiosidade, e ancestralidade africana com sua origem diretamente ligada a diáspora africana, onde negros e negras de África foram traficados por colonizadores europeus para as américas na condição de escravizados, desencadeando toda a escravidão negra nas colônias do novo mundo e, conseqüentemente, aportaram no Cabo Norte (atual estado do Amapá).

Na Amazônia a entrada de africanos na condição de escravizados se tornou mais intensa a partir da administração Pombalina (1750-1777). No período foram realizados com a mão de obra negra escravizada, intervenções no cenário geral da colônia portuguesa com seus projetos urbanos e um intenso financiamento para a construção de fortificações. Apesar da intensificação do uso desse tipo de mão de obra Eurípides Funes (1996, p. 470) ressalta que

A escravidão negra na Amazônia não foi tão expressiva em termos quantitativos [...], todavia, mesmo dividindo o mundo do trabalho com o indígena, o negro constituiu uma parcela significativa da mão de obra, em especial na agropecuária, serviços domésticos e atividades urbanas

⁸⁵Trecho do Ladrão de Marabaixo, de autoria da marabaixeira Marli Costa. In: IPHAN. **Inventário Nacional de Referências Culturais – Marabaixo do Amapá**. (Folheto), 2013.

⁸⁶ Fundada em 19 de junho de 1987, a associação tem como objetivo “difundir, valorizar e preservar a cultura do Marabaixo do Amapá”. E dessa maneira promovendo o fortalecimento do Marabaixo como forma de expressão de identidade étnico-histórico-cultural amapaense, tendo como patrona da Associação a matriarca da família Gertrudes Saturnimo, precursora do Marabaixo da Favela. Informação retirada de: <http://seiic.ap.gov.br/artista/2271>. Acesso em: 28 set. 2021.

(FUNES, 1996, p. 470).

Independente destes termos quantitativos a presença negra na Amazônia modifica esse cenário profundamente e perpetua modos de vida em diversas temporalidades, justamente por isso é importante destacar esse recorte temporal para evidenciar a longevidade da gênese do Marabaixo, tal como a própria construção da identidade marabaixeira no Amapá. Enquanto patrimônio imaterial o Marabaixo é de acordo com Weleda Freitas (2018), antropóloga responsável pela elaboração do Dossiê do Marabaixo

Uma forma de expressão elaborada pelas comunidades negras do estado do Amapá, manifestada especialmente por meio da dança e das cantigas denominadas ladrão, espécie de poesia oral musicada a partir dos toques das caixas, instrumentos de percussão produzidos pelos próprios tocadores (FREITAS, 2018, p. 6).

Com essas definições o Marabaixo foi registrado no livro formas de expressão, que diz respeito às manifestações artísticas gerais e que funcionam como forma de comunicação de determinado grupo social ou região. Dessa sorte, o Marabaixo para os e as marabaixeiros/os não está ligado somente a uma manifestação cultural, é também, uma forma de vida que orienta todas as jornadas de grupos afro-amapaenses.

Imagem 1. Marabaixeiros



Fonte: IPHAN, 2018

*Levanta a saia morena
Vai em cima vai em baixo
Segura o rebolado
Na dança do Marabaixo
(Ladrão: "Sacode a saia, morena"
- Domínio Público)*

Sobre o termo "Marabaixo" há uma disputa de definições sobre o seu significado. Para Fernando Canto (1998), "é provavelmente uma corruptela de marabuto ou *marabut*, do árabe *morabit* - sacerdote dos malês - por sua vez negros de influência muçulmana, como os que vieram para Mazagão, servindo os brancos, originários da África Ocidental" (CANTO, 1998, p. 4).

Outra versão sobre o significado aponta que o nome faz referência ao trajeto pelo atlântico, onde "mar acima, mar abaixo", os ancestrais negros foram negligenciados com o tráfico negreiro, sendo os corpos dos que não resistiam à jornada jogados "mar abaixo". Segundo o Inventário Nacional de Referências Culturais do Marabaixo - INRC (IPHAN, 2013, *apud* FREITAS, 2018).

O Marabaixo, dentre as manifestações africanas aportadas no Brasil, guarda uma especificidade que é a de incorporar ao seu mito de origem e à sua performance ritual, o traslado do Oceano Atlântico. (...) A Origem do Marabaixo tem essa sensibilidade de lançar luz sobre o homem comum, sem grandes feitos heroicos, mas devoto e que se prepara para a morte e exige que um rito festivo encomende sua partida. Este homem que foi lançado do porão de um navio para nunca mais voltar, na maioria dos relatos é um preto velho que não suporta a viagem e acaba sucumbindo à morte. Mas não sem antes, ensinar para os demais na embarcação os cantos e danças para sua despedida, quando o corpo fosse entregue à imensidão líquida e levado mar abaixo. (IPHAN, 2013 *apud* FREITAS, 2018, p. 80).

No balanço dessa história o Marabaixo fincou raízes no extremo norte brasileiro, desenvolveu-se e se perpetua no estado o Amapá. Como uma manifestação cultural complexa, a dança do Marabaixo é feita de uma maneira compassada, lenta, em círculo ao som das caixas, uma espécie de tambor produzido artesanalmente de madeira e couro animal ou sintético.

As caixas produzem a musicalidade que dá ritmo aos versos/ladrões feitos

Imagem 2. Tocadores



Fonte: IPHAN, 2018

pelos/as cantadeiros/as. A sonoridade é projetada através das baquetas como ilustrado na imagem acima e os principais toques⁸⁷ são intitulados “marcador” ou “amassador” e o “dobrar” ou “repinicar. O som forte e compassado conduz os ladrões e a dança, feita em círculo no sentido anti-horário. Sobre esse rito musical e os instrumentos no contexto do

Marabaixo Tiago Pinto (2000) ressalta que

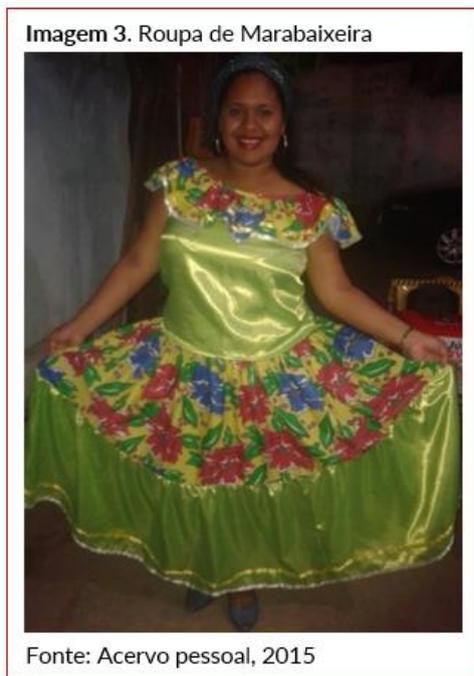
os músicos que tocam este instrumento geralmente são dois exercem, simultaneamente, o papel de dançarinos e de puxadores de canto, visto que a comunidade dança em grupo, acompanhando o movimento em círculo anti-horário dos percussionistas e responde em coro os versos puxados por um dos tocadores (...) No contexto tradicional afro-brasileiro é raro, talvez até mesmo único do Marabaixo, o desempenho do agente musical simultaneamente como percussionista, cantor e dançarino, conforme observado com os puxadores deste gênero genuinamente amapaense (PINTO, 2000 *apud* VIDEIRA, 2013, p. 120).

Essas especificidades se estendem também a forma de se dançar o Marabaixo e aos versos das cantigas, chamados de ladrões. Primeiro gostaria de

⁸⁷ O vídeo “Como Tocar a Caixa de Marabaixo - Paulo Bastos”, do canal “Belsanbel”, no Youtube, apresenta as variações de toque e ilustra a forma como as caixas de Marabaixo são tocadas, ressaltando toda as suas particularidades, segue o link <https://youtu.be/GJNaCJYMOUc>. Acesso: 21 set. 2021.

destacar a dança que é feita de maneira circular, arrastando os pés, com giros em torno do próprio corpo, movimentando as saias longas e coloridas combinadas com uma blusa com babados que ornaram com outros acessórios que geralmente enfeitam as marabaixas, como turbantes, flores no cabelo, colares, pulseiras e uma toalha nos ombros.

Segundo o IPHAN, a forma de dançar o Marabaixo também está ligada aos fatos do período escravagista, como consta no site⁸⁸ do instituto, para os



detentores do referido bem a dança acontece lentamente em círculos devido a condição dos antepassados escravizados que ficavam com os pés acorrentados, mas mesmo assim esses grupos negros reuniam-se para dançar, tocar, cantar, e lamentar de maneira musicada suas memórias anteriores e correntes a escravização.

A propósito esses lamentos musicados são feitos através dos ladrões, que são versos tirados do dia-a-dia, assim como também lamentam as tristezas que remontam o período da escravidão e outras dores. Para Freitas (2018) essencialmente os ladrões são “textos orais poetizados elaborados de improviso e que abordam temas diversos, mas sempre relacionados ao dia a dia de quem os compõe”

(FREITAS, 2018, p. 23). Importa ressaltar que esses versos são chamados de ladrões porque um cantador emenda o verso do outro como se “roubasse”, para dar sentido a música interpretada. Abaixo, temos a imagem de uma tradicional cantadora de Marabaixo, Josefa Lina da Silva, a Tia Zefa, uma imagem capturada enquanto ela jogava ladrões em 2016 aos 100 anos. Nascida em 26 de fevereiro de 1916, Tia Zefa, é uma ancestral viva hoje com 106 anos de idade. Os passos ancestrais nos encontram na contemporaneidade, e a escrivência me permite dizer neste espaço, que eu também nascida no dia 26 de fevereiro só que de 1996 cresci admirando Tia Zefa, como uma das mais conhecidas marabaixas do estado, uma ancestral presente que representa a cultura marabaixeira do Amapá.



Tendo Tia Zefa como uma inspiração, é importante dizer que ser

⁸⁸ Informação disponível em: <http://portal.IPHAN.gov.br/noticias/detalhes/4886>. Acesso: 21 set. 2021

marabaixeira/o e viver o Marabaixo não é algo que está ligado somente às datas de louvar o Divino Espírito Santo ou os outros tantos santos das festas realizadas pelas comunidades negras amapaenses, pois o ser marabaixeiro/a se revela todos os dias, na resistência e na perpetuação desta cultura.

Outros dois pontos importantes sobre o Marabaixo são o Ciclo do Marabaixo e a comensalidade. O Ciclo do Marabaixo são celebrações religiosas ao Divino Espírito Santo e da Santíssima Trindade que envolvem elementos como as ladainhas, novenários, missas, o corte, o cortejo e o levantamento do mastro, o corte e o cortejo da murta⁸⁹. Essas manifestações acompanham o calendário cristão, ocorrendo sempre entre o sábado de aleluia até o dia de *Corpus Christ* de cada ano. O Ciclo do Marabaixo é realizado tradicionalmente por grupos marabaixeiros de Macapá, com destaque para as famílias dos bairros da Favela e do Lagunho. Além disso, está programação já faz parte do calendário oficial do estado do Amapá.

O Ciclo do ciclo do Marabaixo está diretamente ligado com os ritos litúrgicos católicos, mas nem sempre os elementos da cultura negra foram aceitos pela Igreja como uma manifestação válida, Weleda Freitas (2018) aponta que “um dos conflitos mais marcantes alude à proibição pelo Padre Júlio Maria Lombaerdi da entrada de praticantes do Marabaixo na igreja de São José, no início do século XX.” (FREITAS, 2018, p . 49). Sendo um posicionamento preconceituoso que buscava segregar os grupos Marabaixeiros, contudo, hoje essa manifestação é também acolhida pela Igreja Católica no Amapá.

Havia no início do século XX uma tentativa de justificar os posicionamentos preconceituosos da Igreja para com o Marabaixo, dizendo que aquela era uma manifestação profana devido à música, tambores e a bebida. Inclusive como mencionei anteriormente, a comensalidade é um elemento importante do Marabaixo. Na ocorrência da roda de Marabaixo se toma a Gengibirra, uma bebida que mistura de gengibre, água, açúcar e cachaça, que para Pantoja *et al.* (2018) tal como a dança e a cantoria a gengibirra “é preparada como forma de agradecer as divindades no Marabaixo” (PANTOJA, *et. al* 2018, p. 36), além disso ela também anima e abre as cordas vocais dos/as cantadores/as. Nessa prática da comensalidade nos festejos de Marabaixo é costume também oferecer um caldo

Imagem 5. Cartaz do Ciclo Marabaixo 2021



⁸⁹ Planta/arbusto com cheiro semelhante ao característico da flor de laranjeira.

de carne para que todos os participantes possam comer juntos.

Marabaixo, Patrimônio Cultural Imaterial do Brasil

Imagem 6. Marabaixo – Forma de Expressão



Fonte: IPHAN, 2018

*As cantigas de Marabaixo
É feita de acontecimento
(Ladrão de Marabaixo – Domínio
Público)*

O IPHAN promoveu entre os anos de 2008-2018 um longo processo de pesquisa e estudo sobre o Marabaixo junto as comunidades marabaixeiras amapaenses, este processo culminou na construção do Inventário Nacional de Referências Culturais do Marabaixo, escrito em 2013, como uma forma de levantar informações preliminares acerca do tema e posteriormente subsidiar a escrita do Dossiê do Marabaixo que foi finalizado em 2018, levando este bem cultural ao registro como Patrimônio Cultural Imaterial do Brasil.

Importa destacar, que no ano de 2018 também foi oficializada a Academia Amapaense de Batuque e Marabaixo – AABM tendo como primeiro presidente o Padre Paulo Roberto, líder religioso e ativista negro. A AABM é uma iniciativa dos próprios representantes dos grupos marabaixeiros que formalizaram esta entidade com o objetivo de resguardar a memória, tradições e cultura afrodescendente do Amapá. Com a fundação da AABM, em março de 2018, foram empossados 40 acadêmicos nomeados como imortais, cada um/a assumindo uma cadeira nom eada dos patronos do Marabaixo do Amapá, dentre estes, Tia Zefa, Tia Biló, Mestre Pavão, Tia Chiquinha, Dona Gertrudes Saturnino e Mestre Julião Ramos, todos e todas figuras ilustres do Marabaixo do Amapá.

Atualmente, estão em curso as ações de Salvaguarda do Marabaixo, através de um Comitê Gestor formado por lideranças de diversos grupos marabaixeiros do estado, configurando como diversas estratégias de divulgação e preservação deste bem imaterial. O registro tem demonstrado ser uma

Imagem 7. : Posse na Academia Amapaense de Batuque e Marabaixo



Fonte: Redes Sociais da AABM

ferramenta eficiente e positiva de preservação, visto que através deste título a amplitude do Marabaixo enquanto Patrimônio e elemento pertencente a cultura amapaense tem se tornado cada vez mais abrangente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho buscou analisar a importância do registro do Marabaixo enquanto bem imaterial para a preservação da cultura dos grupos negros amapaenses, apresentando através dos históricos e elementos característicos do Marabaixo, a relevância do mesmo como prática cultural de resistência de grupos afro-amapaenses e dentro de uma perspectiva do Patrimônio, destacar a importância do Marabaixo enquanto bem imaterial cultural brasileiro. Segundo Videira (2009),

o Marabaixo [...] está inserido na definição de dança afro por representar a história e cultura do afro amapaense, fortemente guardado na memória do negro amapaense, que consegue fazer a ligação entre sua história individual/coletiva e a do Estado do Amapá (VIDEIRA, 2009, p. 25).

Justamente partindo desse pressuposto de que o Marabaixo interliga as histórias individuais e coletivas, que enquanto uma pessoa que vivencia essa manifestação cultural e também viveu a realidade institucional até o Registro do Marabaixo enquanto Patrimônio Imaterial, que ressalto a necessidade de se fomentar o reconhecimento, a valorização e divulgação do Marabaixo enquanto elemento fundante da cultura afro-amapaense e dessa forma, reafirmar o impacto das ancestralidades negras na formação histórica, cultural e social do Estado do Amapá.

REFERÊNCIAS

- CANTO, F. **A água benta e o diabo**. Macapá: Fundação de Cultura do Estado do Amapá, 1998.
- CALDAS, Y. P.; ANDRADE, E. V. C; MACIEL, K. B. Marabaixo: identidade e cultura de resistência. **IDENTIDADE!**, v. 23, p. 26-43, 2018.
- FUNES, A. E. “Nasci nas matas, nunca tive senhor”: história e memória dos mocambos do baixo Amazonas. In: REIS, J. J.; GOMES, F. S (orgs.). *Liberdade por um fio: História dos quilombos no Brasil*. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.
- FREITAS, W. F; SANTIAGO, D. G. **Dossiê de Registro do Marabaixo - Consolidação de informações sobre o bem cultural**, 2018.
- IPHAN. **Inventário nacional de referências culturais**: manual de aplicação. Brasília: Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional, 2000.
- VIDEIRA, P. L. **Batuques, folias e ladainhas: a cultura do quilombo do Cria-ú em Macapá e sua educação**. Fortaleza. Edições UFC, 2013.

VIDEIRA, P. L. **Marabaixo, dança afrodescendente**: significando a identidade étnica do negro amapaense. Fortaleza: Edições UFC, 2009.

REMENCHE, M. L. R.; SIPPEL, J. A escrevivência de Conceição Evaristo como reconstrução do tecido da memória brasileira. **Cad. Ling. Soc.**, v. 20, n. 2, p. 36–51, jul. 2019.

Sites utilizados

<http://portal.IPHAN.gov.br/>

<https://www.alcinea.com/gente/tia-zefa-completa-hoje-100-anos-de-idade>

<https://ocantodaamazonia.com/programacao-do-ciclo-do-marabaixo-20>

A NUCLEAÇÃO DAS ESCOLAS DO CAMPO: MERO ATO ADMINISTRATIVO OU AÇÕES DE “CUIDADO” E EFETIVAÇÃO DE DETERMINAÇÃO LEGAL

Pascoal João dos Santos⁹⁰, Arlete Ramos dos Santos⁹¹

INTRODUÇÃO

O artigo que ora construímos está integrado às discussões sobre a Educação do Campo, aquela que considera os sujeitos aos quais é destinada a educação, como protagonistas das decisões sobre a prática e lidam com as finalidades do processo pedagógico e administrativo, em contraposição a uma educação rural, aquela que tem como base a cidade, mas que é destinada aos povos do campo, apenas como forma de letramento, que é desencarnada de preocupações com a produção de vida, de cultura e de trabalho enquanto princípio educativo. Nele, discutiremos a nucleação das escolas localizadas nas comunidades camponesas, como caminho que os governos encontraram para baratear os custos da educação e para gerir a educação ofertada de modo a ter menos problemas. Como consequência, fecham salas, misturam alunos de etapas e modalidades, num claro desrespeito às determinações legais.

Por conta do exposto, nos propusemos a discutir o processo de nucleação das escolas, enquanto passaporte para o fechamento e a pauperização da educação que é ofertada aos cidadãos das comunidades camponesas. Também, trataremos – na primeira parte – da educação como direito das pessoas, conforme determinam a Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 e o Estatuto da Criança e do Adolescente, de 1990. Além de ser um direito, a educação é um dever do Estado e não permite limitações geográficas em sua oferta, sendo de direito de todos e todas que vivem no território pátrio; na segunda parte, discutiremos o fenômeno da nucleação que, segundo os autores, surgiu nos Estados Unidos e chegou ao país na década de 1970, a partir do Paraná, e avançando por outros estados, como Minas Gerais, São Paulo e tomando todo o território do país.

Nessa parte, ainda, discutiremos a relação entre nucleação e fechamento de escolas do campo, como forma que as gestões encontram para economizar,

⁹⁰ Pascoal João dos Santos é mestre em Educação Profissional pela Universidade Estadual de Santa Cruz – UESC, professor da rede municipal de Ilhéus e membro do Fórum Estadual de Educação do Campo. E-mail: pascoaljoaodossantos@gmail.com.

⁹¹ Arlete Ramos dos Santos é pós-doutora em Educação e Movimentos Sociais pela Universidade Estadual Paulista – UNESP, doutora e mestra em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG. Professora Titular da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB; do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – PPGEd/UESB; coordenadora do Grupo de Estudos e Pesquisas em Movimentos Sociais, Diversidade e Educação do Campo e Cidade – GEPEMDECC/CNPq.

sem a menor consideração com a vida e o direito à aprendizagem das crianças, dos adolescentes, jovens e idosos que vivem nessas comunidades; e, por fim, na terceira parte, apresentaremos o processo de nucleação no município de Ilhéus, fenômeno que teve início na década de 2000 e que avançou por décadas sucessivas, sendo que hoje, não temos o mesmo perfil do processo, no seu nascedouro. Assim como constatamos que há violação de dispositivo legal que veda o fechamento de escolas, do mesmo modo como impõe diálogo com as comunidades onde vivem e estudam as pessoas e a deliberação dos conselhos municipais de educação sobre a negligência, a omissão ou o crime das gestões, quando estas fecham escolas das comunidades por mero gesto administrativo, quando não, por uma visão de que o rural é um lugar para o qual qualquer educação serve.

A EDUCAÇÃO COMO DIREITO PÚBLICO SUBJETIVO, TAMBÉM NO CAMPO

A educação destinada aos sujeitos que vivem nos espaços do campo pelo país sempre foi relegada a segundo plano, já que havia uma compreensão de que pessoas da “zona rural” não precisavam de estudo. Andreis e Pavani (2017, p. 2) afirmam que “a educação escolar brasileira para a classe trabalhadora tem características históricas de exclusão, herdada, ainda, da oligarquia agrária, o que desmotiva os alunos e causa grande evasão escolar. A base era o letramento, a educação livresca, sem estímulo” e que para os sujeitos que vivem no campo “a realidade é ainda mais dolorosa” (*idem*, p. 2), fruto de “muito preconceito”, dado a concepção de que quem vive na roça, não precisa de estudo. Edla Soares (Parecer CNE/CEB 36/2001, p. 5) afirma que “a introdução da educação rural no ordenamento jurídico brasileiro remete às primeiras décadas do século XX”, e que tal inserção chegou “incorporando, no período, o intenso debate que se processava no seio da sociedade a respeito da importância da educação para conter o movimento migratório e elevar a produtividade no campo” (SOARES, 2001, p. 5).

Essa afirmação nos leva a crer que se a referência para a garantia do direito à educação era a cidade, pouco importava se os sujeitos do campo teriam, até então, acesso à escola ou não. E que é a partir de uma situação - a questão da produtividade no campo, que estava sendo reduzida, dado a migração - que os oligarcas, fazendeiros passam a exigir a escolarização para as comunidades rurais.

Soares (2001, p. 6), ainda, traz a afirmação de que é só com a Constituição Federal de 1934 que começa a concepção de “estado educador”, com responsabilização das três esferas quanto à obrigação de garantir educação pública, inclusive para os espaços rurais, conforme se verifica: “A União, os estados e os municípios aplicarão nunca menos de dez por cento e o Distrito Federal nunca menos de vinte por cento da renda resultante dos impostos, na manutenção e no desenvolvimento dos sistemas educativos” (BRASIL, 1934, artigo 156). Para os espaços rurais, o Parágrafo Único do artigo 154 é explícito:

“Para realização do ensino nas zonas rurais, a União reservará, no mínimo, vinte por cento das cotas destinadas à educação no respectivo orçamento anual”, ou seja, o Brasil, inventado em 1.500 levou mais de 4 [quatro] séculos para reconhecer que a base do seu nascimento, o “mundo rural” necessitava de um processo de escolarização.

Já na Constituição de 1937, vem o artigo 132, onde se lê:

O Estado fundará instituições ou dará o seu auxílio e proteção às fundadas por associações civis, tendo umas e outras por fim organizar para a juventude períodos de trabalho anual nos campos e oficinas, assim como promover-lhe a disciplina moral e o adestramento físico, de maneira a prepará-la ao cumprimento dos seus deveres para com a economia e a defesa da Nação (BRASIL, 1937).

Nas Cartas Constitucionais de 1946, 1967, 1969 não temos grandes novidades, a não ser manter o “espírito” que já vinha sendo determinado, sendo que na Carta Magna de 1988, chamada por Ulisses Guimarães de “Carta Cidadã”, a educação é tratada como “direito de todos e dever do estado” (artigo 205), sendo, portanto, um “direito público subjetivo”, conforme a mesma Carta, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação n. 9.394/96 e o Estatuto da Criança e do Adolescente.

Na década de 1990, os movimentos sociais vão se fortalecendo, como resultado da reação aos anos ditatoriais e fruto da mobilização, principalmente dos movimentos sociais do campo, gerando uma primeira reação legal, na Lei 9.394/96, que, no seu artigo 28 faz menção às “populações rurais”, quando trata da oferta da educação, conforme se pode perceber:

Na oferta de educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente:

- I - conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural;
- II - organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas;
- III - adequação à natureza do trabalho na zona rural (BRASIL, 1996).

O artigo retromencionado significa muito porque reconhece a necessidade de adequar a oferta às condições reais das comunidades, inclusive os aspectos culturais por região, as especificidades do ser e do fazer nessas comunidades, e especifica o fato de o trabalho desenvolvido nas mesmas ter um caráter diferenciado daquele que é desenvolvido nas cidades. Quando nos mantemos na normatização originada dos embates entre os latifundiários e do agronegócio com os movimentos sociais, vemos que alguns ganhos advieram da organização dos últimos, coisa que se pode ver na década de 2000, conforme discorreremos nos próximos passos, especialmente nas Resoluções CNE/CEB n. 01/02 e n. 02/08, além do Decreto n. 7.352/10.

O Conselho Nacional de Educação, por meio da Câmara de Educação Básica, ao discutir, aprovar e publicar a Resolução 01/2002 afirma, já no seu primeiro parágrafo que reconhece “o modo próprio de vida social e o de

utilização do espaço do campo como fundamentais” (BRASIL, 2002, p. 1) e continua, “em sua diversidade, para a constituição da identidade da população rural e de sua inserção cidadã na definição dos rumos da sociedade brasileira (*idem*, p. 1). E, embora vejamos nessa afirmação o espírito do quanto determinado no artigo 28 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, sancionada em 1996, podemos afirmar que há avanços na compreensão acerca de quem seja, qual a importância e o reconhecimento de que o povo do campo, a partir da sua diversidade e com a sua identidade, pode contribuir para que o país atinja seus objetivos. Por isso, no artigo 3º da mesma norma diz que:

O Poder Público, considerando a magnitude da importância da educação escolar para o exercício da cidadania plena e para o desenvolvimento de um país cujo paradigma tenha como referências a justiça social, a solidariedade e o diálogo entre todos, independentemente de sua inserção em áreas urbanas ou rurais, deverá garantir a universalização do acesso da população do campo à Educação Básica e à Educação Profissional de Nível Técnico (BRASIL, 1996).

É o Conselho Nacional, um Órgão plural, com representações das mais diversas ideologias pátrias que responde pela educação da sociedade brasileira e que considera os cidadãos que vivem nas comunidades rurais como sujeitos de direitos e que, portanto, aos mesmos, deve ser garantido, não só o acesso à educação básica, mas àquela de nível médio e com formação técnica, certamente pelo fato de ser o que se exigia à época. E, em 2010, quando da promulgação do Decreto n. 7.352/10, já defende o direito ao ensino universitário, oferecido nas próprias comunidades, conforme o seu artigo 4º:

A União, por meio do Ministério da Educação, prestará apoio técnico e financeiro aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios na implantação das seguintes ações voltadas à ampliação e qualificação da oferta de educação básica e superior às populações do campo em seus respectivos sistemas de ensino (BRASIL, 2010).

Vemos, portanto, que a luta histórica, empreendida pelos coletivos que vivem, trabalham e defendem as comunidades rurais, pautando questões como direito e acesso à terra, assistência técnica e financiamento para as populações que trabalham na terra, acesso à educação formal, inclusive o ensino universitário, não sem os conflitos, oriundos dos embates e das resistências, que, segundo Marx, acompanham e definem as relações entre as pessoas, ao longo da História, garantiu o acesso à educação para as populações rurais. A questão que interfere nessa conquista está no que governos fizeram com esses avanços, quando começaram a nuclear as escolas do campo.

A NUCLEAÇÃO DAS ESCOLAS DO CAMPO: A PREVISÃO LEGAL, A EFETIVAÇÃO E A VIOLAÇÃO DO DIREITO À EDUCAÇÃO DE QUALIDADE PARA AS COMUNIDADES RURAIS

Segundo a nossa pesquisa, desde a “invenção” do Brasil, até as primeiras décadas do século XX, o nosso país era essencialmente rural e agrícola. Sales

(2013) diz que a nossa história de país republicano deita raízes no tempo que era Colônia (1500-1822) e Império (1882-1889) e afirma: “no início do século XX, a base econômica estava voltada para a produção agrícola, principalmente nas grandes lavouras de café” (Idem, p. 2). Isso nos mostra que os interesses reinantes no país estavam vinculados à burguesia agrária que pouco se importava com o “destino” daqueles que atuavam enquanto mão de obra, para fazer o país crescer, inclusive, no que se refere ao acesso à educação

A educação no país, segundo Andreis e Pavani (2017) foi vinculada ao processo de desenvolvimento da indústria e teve, a princípio, um caráter de letramento e uma educação livresca e era vinculada ao urbano. Afirmam que “no campo brasileiro, essa realidade foi e é ainda mais dolorosa, fruto de muito preconceito” (ANDREIS; PAVANI, 2017, p. 3) a visão de que os trabalhadores do campo não precisam de estudo ainda é muito forte, projetando como referência de vida, as cidades. E localizam a preocupação com o acesso à educação para os sujeitos rurais a partir da década de 1920, do século XX: “nas décadas de 1920 e 1930, com as mudanças no campo social econômico do Brasil, desperta um interesse público para que a população do campo saiba ao menos ler e escrever” (Idem, p. 4).

A educação que é oferecida, principalmente sob Vargas, é uma “educação rural” que conforme Ribeiro (2012, p. 293), é uma educação descontextualizada e que ignora as realidades daqueles a quem é oferecida, conforme abaixo:

[...] é oferecida uma educação na mesma modalidade da que é oferecida às populações que residem e trabalham nas áreas urbanas, não havendo, de acordo com os autores, nenhuma tentativa de adequar a escola rural às características dos camponeses ou dos seus filhos, quando estes a frequentam (RIBEIRO, 2012, p. 293).

O rural, aqui é visto como não urbano, como inadequado, sem identidade, porque apensado ao urbano e para aquele, qualquer educação serve.

A partir dessa visão do rural e da concepção de educação oferecida aos rurais, com o único intuito de possibilitar que aprendessem a ler e a escrever, são desenvolvidas as políticas públicas. Ocorre que o campo é complexo, sofre as consequências da migração campo-cidade e tem a escassez de alunos, já que as pessoas estão “saindo” à procura de melhores oportunidades. E é a partir dessa realidade que se pode falar da política de nucleação das escolas. E de onde vem tal política? Quando se dá e quais as intencionalidades?

No âmbito dos movimentos sociais, a educação do campo surgiu antes de 2002, tendo sua gênese no I Encontro Nacional de Educadores da Reforma Agrária, que aconteceu em 1997, na Universidade de Brasília, momento em que contou com a participação de vários movimentos sociais do campo, além pesquisadores, intelectuais orgânicos, e também, organismos internacionais como a *United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization* (UNESCO) e *United Nations Children's Fund* (UNICEF), dentre outros. No momento inicial, a perspectiva proposta foi de uma educação emancipatória para os camponeses, que à época sofriam com a política estatal neoliberal e com os avanços da

globalização na década de 1990, de maneira que nessa primeira fase, os sujeitos da educação do campo objetivavam a valorização da identidade e cultura campesina, e, principalmente, o objetivo da luta era que a educação ofertada para estes deveria se voltar para o modo de produção do camponês, a fim de que ele pudesse ter o desenvolvimento de todas as suas potencialidades produtivas e humanas (SANTOS; NUNES, 2021).

Cumprido salientar que a educação do campo alcançou algumas conquistas no Brasil desde a sua origem oficial como política pública em 2002, a saber: conquista de espaços públicos de luta; divulgação das experiências da educação do campo em cursos específicos como Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronera), além de outras realizadas por grupos de pesquisas em Instituições de Ensino Superior e movimentos sociais; inserção na agenda política e normativa do país; realização de vários programas governamentais (Escola Ativa; Escola da Terra; Pronera; Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo – Procampo; Programa Nacional de Educação do Campo – Pronacampo; Licenciatura em Educação do Campo – Lecampo, etc.); produção acadêmico-científica de natureza coletiva; organização curricular diferenciada; flexibilização do calendário escolar; ano letivo estruturado independente do ano civil; espaços de aprendizagem não só na sala de aula, mas também na produção, na família, na convivência social, na cultura, no lazer e nos movimentos sociais; organização do ensino em séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudos, dentre outras (SANTOS, 2021; SANTOS, CARDOSO, OLIVEIRA, 2017).

De acordo com Santos e Nunes (2021), na fase seguinte, a partir das lutas dos movimentos sociais do campo, as reivindicações de uma educação voltada para os anseios dos camponeses se transformou em política pública, teve como marco as Diretrizes Operacionais para a Educação do Campo (BRASIL, 2002), e, a partir daí, ao galgar as instâncias governamentais de maneira oficializada, se transformou também em território de disputa entre o agronegócio e o campesinato. Ambos, disputando um modelo educacional para o campo que pudesse atender os seus objetivos de classe, cujo mediador dessa correlação de forças foi e continua sendo o Estado capitalista brasileiro.

As Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, instituídas pela resolução CNE/CEB nº 1, de 03 de abril de 2002, e complementadas mais tarde, pelo Parecer CNE/CEB Nº 3, de 18 de fevereiro de 2008, consistem em uma ferramenta essencial para o estudo e aprofundamento dos povos do campo, incluindo aqui toda a comunidade escolar, para que possam orientar as construções dos currículos das escolas do campo de acordo com as especificidades dos povos que nele vivem.

Essas diretrizes trazem que:

A educação do campo, tratada como educação rural na legislação brasileira, tem um significado que incorpora os espaços da floresta, da pecuária, das minas e da agricultura, mas os ultrapassa ao acolher em si os espaços pesqueiros, caixaras, ribeirinhos e extrativistas. O campo,

nesse sentido, mais do que um perímetro não-urbano, é um campo de possibilidades que dinamizam a ligação dos seres humanos com a própria produção das condições da existência social e com as realizações da sociedade humana (BRASIL, 2002).

Outras discussões podem ser percebidas nas diretrizes de forma mais aprofundada sobre a organização escolar do campo, sua proposta pedagógica, orientação para os Projetos Políticos Pedagógicos, formação de professores, participação dos movimentos sociais, inclusive o estudo de questões inerentes a ele, gestão democrática, materiais didáticos entre outros pontos que são importantes para a construção de uma educação do e no campo (Idem). Em 2007, foi aprovado pela Câmara Federal e em 2008 entrou em vigor o Parecer CNE/CEB nº 3, de 18 de fevereiro de 2008, que complementava as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica do Campo. Nesse Parecer há também destaques para o fechamento das escolas do campo e a educação infantil, como o artigo 3º que diz: “A Educação Infantil e os anos iniciais do Ensino Fundamental serão sempre oferecidos nas próprias comunidades rurais, evitando-se os processos de nucleação de escolas e de deslocamento das crianças” (BRASIL, 2008).

§ 1º Os cinco anos iniciais do Ensino Fundamental, excepcionalmente, poderão ser oferecidos em escolas nucleadas, com deslocamento intracampo dos alunos, cabendo aos sistemas estaduais e municipais estabelecer o tempo máximo dos alunos em deslocamento a partir de suas realidades (BRASIL, 2008).

Essa exceção tem servido para facilitar a nucleação e tem contribuído para o fechamento de muitas escolas do campo no país. Sales (2013) diz que a nucleação se caracteriza por “agrupar várias escolas isoladas em uma central” (p. 6) e com a finalidade “de fornecer subsídios adequados para a concretização de uma educação tida como eficiente, também cumprindo com seu papel social” (*idem*, p. 6).

Quadro 1. Quantitativo de escolas do campo por estado na região Nordeste

	BA	CE	AL	MA	PB	PE	PI	RN	SE	TOTAL
2015	9.968	3.196	1.502	8.727	2.552	4.057	2.867	1.456	1.057	35.382
2016	9.671	3.104	1.460	8.409	2.438	3.975	2.725	1.412	1.037	34.231
2017	9.203	2.991	1.411	8.153	2.222	3.743	2.519	1.375	973	32.590
2018	8.418	2.739	1.322	7.917	2.064	3.486	2.263	1.323	933	30.842
Escolas Fechadas	1.550	457	180	810	488	571	604	133	124	4.540

Fonte: SANTOS; NUNES (2020, p. 88).

A região Nordeste tem sido a região brasileira que mais fechou escolas. Observa-se um total de 4.540 escolas fechadas nesta região (quadro 1) em três anos, sendo que a Bahia foi o estado que apresentou o maior número de escolas do campo fechadas, seguido do Maranhão.

O quadro 2 traz um demonstrativo do fechamento de escolas do campo no Brasil, região Nordeste, Bahia e Ilhéus. É possível perceber como o fenômeno da nucleação tem contribuído para deixar os alunos do campo sem escola, ou mesmo saído para estudar em escolas nucleadas fora da sua realidade, em

contraposição ao que garante a legislação brasileira, especialmente a Lei nº 12.960/2014, que proíbe o fechamento de escolas do campo.

Quadro 2. Quantitativo de Escolas Educação do Campo (2015–2018)

	2015	2016	2017	2018	Diferença
Brasil	64.091	62.369	60.064	51.519	12.572
Nordeste	35.382	34.231	32.590	30.463	4.919
Bahia	9.968	9.671	9.203	8.418	1.550
Vitória da Conquista	126	119	119	112	14
Itabuna	25	24	23	21	4
Itagibá	17	16	14	14	6
Nazaré	12	12	09	11	1
Itapetinga	10	10	10	09	1
Ilhéus	16	16	16	18	+ 2

Fonte: Adaptado de SANTOS; NUNES, 2020.

Nos quatro anos pesquisados percebe-se o fechamento de 12.572 escolas do campo país, e deste total, somente no Nordeste tivemos 4.919 escolas, das quais, 1.550 destas foram fechadas na Bahia. A diferença observada nos municípios nos últimos 4 anos pesquisados foi de 14 escolas no município de Vitória da Conquista, 4 escolas no município de Itabuna, enquanto Ilhéus teve um aumento de duas escolas.

Quando buscamos identificar a fonte e a época do nascedouro dessa prática administrativa e pedagógica, Sales (2013, p. 7) nos diz que nasceu nos Estados Unidos e que foi “implantado no nosso país a partir do Paraná, na década de 1970, sob os auspícios da USAID (Agência do governo americano que tinha como objetivo ajudar os países subdesenvolvidos a se desenvolverem por meio de recursos financeiros)”. E diz que “se disseminou por Minas Gerais em 1983, Goiás – 1988, São Paulo – 1989” (SALES, 2013, p. 7).

Na década de 1990, após a redemocratização do país, os movimentos sociais, especialmente aqueles que estavam vinculados ao campo, se organizaram e construíram pautas coletivas em vista da mudança de paradigma quando a questão envolvia a cidadania e o direito à educação.

Bonfim e Rodrigues (2021) defendem que a educação do campo é mais do que uma modalidade educacional, sendo, também, uma política pública. Ademais, os autores afirmam que “a educação do campo deve ser vista não apenas como modalidade de ensino, mas também como uma política pública que garanta a população camponesa os mesmos direitos educacionais garantidos à população urbana” (BONFIM; RODRIGUES, p. 2).

Caldart (2012, p. 257) afirma que

a Educação do Campo nomeia um fenômeno da realidade brasileira atual, protagonizado pelos trabalhadores do campo e suas organizações, que visa incidir sobre a política de educação desde os interesses sociais das comunidades camponesas. Objetivo e sujeitos a remetem às questões do trabalho, da cultura, do conhecimento e das lutas sociais dos camponeses e ao embate (de classe) entre projetos de campo e entre lógicas de agricultura que têm implicações no projeto de país e de sociedade e nas concepções de política pública, de educação

e de formação humana (CALDART, 2012, p. 257).

Nestes termos, podemos dizer que mesmo sob a incidência forte dos movimentos sociais nas lutas políticas, no enfrentamento com os “donos do poder” (RAIMUNDO FAORO, 1958), para construir uma educação que traduzisse a face e a cultura dos sujeitos do campo, a nucleação seguiu se dando, como estratégia que ao nuclear, fecha espaços e rende economia de dividendos.

Ainda cabe dizer que no Parecer n. 36/01, a Relatora Edla Soares, faz menção à nucleação, mas não de forma explícita, coisa que se pode perceber na página 19 do referido Parecer. Mas, na Resolução 01/2002, artigo 15, inciso II, pode-se ler a “autorização” da nucleação, com a condicionalidade de que seja último recurso, conforme abaixo:

as especificidades do campo, observadas no atendimento das exigências de materiais didáticos, equipamentos, laboratórios e condições de deslocamento dos alunos e professores apenas quando o atendimento escolar não puder ser assegurado diretamente nas comunidades rurais (BRASIL, 2002).

Já a Resolução n. 02/2008, trata da nucleação de forma mais ampla, conforme pode ser visto nas 8 (oito) citações, sempre priorizando o atendimento nas próprias comunidades, excetuando-se nuclear alunos da Educação Infantil e do Ensino Fundamental I (anos iniciais); além disso, põe no diálogo com e na escuta da comunidade onde vivem os alunos, um ponto fundamental da gestão democrática. Até os alunos do Ensino Fundamental II e Ensino Médio, é determinada a priorização da oferta da educação nas próprias comunidades, com qualidade e em respeito às questões locais.

Vê-se, assim, que a prática das gestões, na prática é outra, porque, sequer ouvem os pais ou responsáveis, ignoram o Parecer dos Conselhos Municipais de Educação e, com isso, praticam crime de responsabilidade. Isso é tão real, que em 2014, foi criado um Parágrafo Único no artigo 28 da Lei n. 9.394/96, por meio da Lei n. 12.960/14 condicionando o fechamento de escola à escuta da comunidade; à consulta aos Conselhos de Educação; e à produção de um Relatório Circunstanciado a ser apresentado e discutido, antes de qualquer decisão que soe unilateral.

Vê-se que a nucleação, em muitos aspectos implica no passaporte de escolas do campo, inclusive, no município de Ilhéus, que será a nossa próxima discussão.

A NUCLEAÇÃO EM ILHÉUS: MERO ATO ADMINISTRATIVO OU AÇÃO DE “CUIDADO” COM AS PESSOAS?

Santos (2017, p. 79) faz uma discussão sobre Ilhéus, na qual mostra os silêncios sobre a situação da terra, sobre a escravização dos indígenas – e o massacre sofrido por estes – e, mais tarde, dos negros, trazidos da África e usados como mão-de-obra barata nos ciclos do açúcar, da farinha e, por pouco tempo, no ciclo do cacau que perdura até os nossos dias.

Discute, ainda, a realidade da educação que é praticada no vasto território do município. Segundo Santos (2017, p. 73),

Ilhéus, de acordo com o IBGE (2016), tem um “território de 1.584.693 km²; uma população estimada de 178.210 habitantes - enquanto os censos de 2010 e de 2000 falavam de 184.236 e 224.000, respectivamente -, dista, segundo o Portal da Prefeitura Municipal local, 462 km da Capital (SANTOS, 2017, p. 73).

A extensão territorial gigante, aliada a uma história de escravidão, de concentração de riqueza e de renda, de monopólio da terra e do poder político levou a municipalidade a ver nos rurais, quando se pensa na educação, como aqueles que, no mesmo nível nacional, podem receber qualquer educação. Sobre isso, Santos (2018), discutindo a situação da Educação do Campo nos Planos Municipais de 2001-2010 e 2015-2025, ao fazer referência ao Plano 2001, afirma:

No diagnóstico do Plano em discussão é destacado que Ilhéus tem - à época - 224 mil habitantes, com “um terço ainda vivendo na zona rural” (Ilhéus, 2004, p. 2). Esse um terço implica que viviam nas comunidades, cerca de 76 mil cidadãos; o mesmo diagnóstico apresenta este dado interessante, a Rede possuía 200 escolas, sendo 129 municipais (SANTOS, 2018, p. 2).

Segundo o autor referido, no Plano de 2001-2010, a educação do campo é invisibilizada, por conta das poucas referências à Modalidade. Já no Plano 2015-2025, segundo o mesmo autor, a educação em questão é contemplada sobremaneira, inclusive com uma Meta 21 que tem 51 estratégias. O único problema dela é a baixa efetividade, quando se trata da realização do quanto disposto no mesmo. O quadro 3 apresenta os dados referentes ao número de matrículas no município de Ilhéus, durante os anos de 2016 e 2019:

Quadro 3. Quantitativo de escolas de Ilhéus (2017-2019)

Nº de MATRÍCULAS	2017		2018		2019	
	Campo	Cidade	Campo	Cidade	Campo	Cidade
Educação Infantil	842	2.365	863	2.057	554	1.894
Ensino Fundamental I	2.434	7.990	2.388	7.516	1.728	7.621
Ensino Fundamental II	1.055	3.826	1.235	3.291	1.162	3.597
EJA	668	1.188	636	1.240	518	1.196

Fonte: SEDUC/Ilhéus (2019). Quadro elaborado pelos autores.

De acordo com os dados fornecidos pela Secretaria Municipal de Educação - Seduc/Ilhéus, observa-se uma grande diminuição dos alunos do campo, com exceção dos anos finais do Ensino fundamental, onde se verifica um aumento 107 alunos em 2019, se comparado ao ano de 2017. O quadro 4 traz dados sobre o quantitativo de escolas do campo e da cidade em Ilhéus entre 2017 e 2019.

Quadro 4. Número de Escolas do Campo em Ilhéus (2017-2019)

Nº DE ESCOLAS	2017		2018		2019	
	Campo	Cidade	Campo	Cidade	Campo	Cidade
Educação Infantil	13	21	14	18	11	14
Ensino Fundamental I	13	24	14	23	12	23
Ensino Fundamental II	10	06	10	06	09	06
EJA	10	11	11	14	11	06

Fonte: SEDUC/Ilhéus (2019). Quadro elaborado pelos autores.

Em Ilhéus, a nucleação é efetivada a partir de 2002, por meio do Decreto 15 que “define a Nucleação Administrativa das escolas da Rede Municipal de Ensino situadas na Zona Rural”. Ainda cabe dizer que “o referido Decreto municipal cria 13 Nucleações (de escola), que segundo as Diretrizes Curriculares, Pedagógicas e Operacionais (2014, p.91) do município, são vinculadas aos 10 distritos que integram o território ilheense” (SANTOS, 2017, p. 79).

Já o Decreto sem número de julho de 2002, lista as Nucleadas, conforme abaixo:

Areia Branca, cuja sede fica no Sul, a 20 km do Centro; Aritaguá I, que fica na Região Norte, na Ilhéus Uruçuca, cuja Sede está na Nossa Senhora das Neves; Aritaguá II via rodovia, margeando o oceano, no sentido Ilhéus-Itacaré; Nucleada de Castelo Novo; Nucleada de Banco Central, cuja sede dista 65 km do Centro; Nucleada de Pimenteira, cuja sede dista 85 km do Centro; Nucleada de Inema, cuja Sede dista 92 km do Centro; Nucleada de Castelo Novo, cuja sede dista 35 km do Centro; Nucleada do Japú, região Sul, cuja sede dista 20 km do Centro; Nucleada de Olivença, ao Sul, cuja sede dista 16 km do Centro; Nucleada do Couto, ao Sul, cuja sede dista 15 km do Centro; Nucleada de Sambaituba, ao Norte, cuja sede dista cerca de 13 km do Centro; Nucleada de Santo Antônio, ao Sul, cuja sede dista 18 km do Centro.

Cabe destacar que como educadores do campo, no município de Ilhéus, desde 2003 e hoje, pesquisadores da educação do campo e conselheiro municipal de educação, fizemos visitação em todas as escolas do município, com um destaque para as escolas do campo e, na condição de integrantes da Comissão de Monitoramento e Visitação das Escolas, fizemos um processo de visitação nos meses de outubro a dezembro de 2020, produzindo o Relatório intitulado “Achados”, no qual destacamos, dentre outras coisas:

- alunos do município que estão migrando para outros municípios em número relativamente alto;
- “salas isoladas” fechadas, sob a alegação de que o número de alunos para formar turma é baixo;
- transporte de alunos, sem a consulta às comunidades e sem o Parecer do Conselho da Educação;
- escolas sem profissionais técnicos para dar suporte ao trabalho pedagógico;
- escolas sem profissionais não docentes que dariam conta do apoio escolar;

- nucleações sem o devido respeito ao critério da pertença”;
- escolas sem a infraestrutura necessária para garantir o “Custo Aluno Qualidade Inicial” - CAQi e sem o ‘Custo Aluno Qualidade” - CAQ.

As discussões procedidas neste artigo evidenciam que a nucleação no município de Ilhéus, na rasteira daquela que foi praticada em todos o país – inclusive, como política importada dos EUA – não considerou os sujeitos que vivem nas comunidades rurais e que, sequer, considera o modo próprio de ser daquelas pessoas que vivem ali, porque não discute a educação e não efetiva ações que considerem as especificidades e ajam para superar as dificuldades, a exemplo das péssimas condições da estradas, da ausência de cuidado com o meio ambiente, da não realização de ações integradas para promover o desenvolvimento daquelas pessoas. E, por meio disso, favorecer a permanência das mesmas nos seus lugares, produzindo, abastecendo o mercado local, produzindo agro ecologicamente, criando seus filhos e, com tudo isso, sendo um município que olha para todos os munícipes e leva em conta aquela expressiva afirmação de Marx, em Glosas Críticas: “de cada um segundo a sua capacidade. A cada um, segundo as suas necessidades”.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação no Brasil é direito público subjetivo, conforme a Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, de 1996 e o Estatuto da Criança e do Adolescente, de 1990. A determinação legal se refere a todos os cidadãos que habitam o território pátrio e que, conforme Milton Santos (2001) “...têm direito aos serviços do território”. Mesmo assim, o Brasil, na esteira dos Estados Unidos, a começar pelo Paraná, na década de 1970 iniciou a política de nucleação, por questões meramente administrativas e sem considerar as especificidades, as demandas e as reais necessidades dos cidadãos camponeses. No que diz respeito a Ilhéus, a nucleação é procedida na década de 2000, mais especificamente em 2002 e segue, conforme explicitado, mas padece de ausência de investimentos, da qualificação dos espaços, do investimento na formação específica dos profissionais, assim como padece da nomeação de profissionais em número suficiente para atender ao que determinam as normas nacionais e locais.

Por meio deste texto, que é um misto de pesquisa bibliográfica e de pesquisa e produção relativa à educação do campo, o nosso intento é, não só trazer à tona a realidade da educação que é ofertada aos povos do campo em âmbito nacional e municipal, mas chamar a atenção para a união de esforços, no sentido de aliar a oferta da educação a outras políticas que, aliadas à educação, vão possibilitar a cidadania plena aos cidadãos das comunidades rurais.

REFERÊNCIAS

ANDREIS, A. M.; PAVANI, G. A. **O Processo de nucleação e fechamento de**

escolas no campo e a luta dos movimentos sociais pela Educação do Campo. VIII Simpósio Internacional de Geografia Agrária e IX Simpósio Nacional de Geografia Agrária GT 14 – Educação do/no campo. Curitiba, 2017.

BONFIM, H. C. C.; RODRIGUES, H. C. C. **A Educação do Campo e seus aspectos legais.** IV Seminário internacional de Representações Sociais, Subjetividade e Educação e VI Seminário Internacional sobre Profissionalização Docente. Disponível em: Acesso em: 17 de jan. 2021.

BRASIL. **Constituição Federal de 1934.** Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/137602/Constituicoes_Brasileiras_v3_1934.pdf?sequence=10&isAllowed=y. Acesso em: 18 jan. 2021.

_____. **Constituição Federal de 1937.** Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/137571/Constituicoes_Brasileiras_v4_1937.pdf?sequence=9. Acesso em: 18 jan. 2021.

_____. **Constituição Federal de 1937.** Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/137571/Constituicoes_Brasileiras_v4_1937.pdf?sequence=9. Acesso em: 18 jan. 2021.

_____. **Constituição Federal de 1988.** Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88_Livro_EC91_2016. Acesso em: 18 jan. 2021.

_____. **Decreto n. 7.352/2010.** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7352.htm. Acesso em: 18 jan. 2021.

_____. **Resolução CNE/CEB n. 01/2002.** Disponível em: http://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/mn_resolucao_%201_de_3_de_abril_de_2002.pdf. Acesso em: 18 jan. 2021.

_____. **Resolução CNE/CEB n. 02/2008.** Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/escola-de-gestores-da-educacao-basica/323-secretarias-112877938/orgaos-vinculados-82187207/12759-resolucoes-ceb-2008>. Acesso em: 18 jan. 2021.

_____. **Parecer CNE/CEB n. 36/2001.** Disponível em: http://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/mn_parecer_36_de_04_de_dezembro_de_2001. Acesso em: 18 jan. 2021.

CALDART, R. S. *et al.* In: **Dicionário da Educação do Campo.** Rio de Janeiro e São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio e Expressão Popular, 2012.

ILHÉUS. **Decreto 015 de fevereiro de 2002.** Está disponível na Secretaria de Educação de Ilhéus.

_____. **Decreto sem número de 01 de julho 2002.** Está disponível na Secretaria de Educação de Ilhéus.

_____. **Diretrizes Curriculares, Pedagógicas e Operacionais. 2014.** Anexo da Lei n. 3.629/15 Disponível em: <https://transparencia.ilheus.ba.gov.br/abrirarquivo.aspx/Lei36292015?cdLocal=5&arquivo=%7BCD7C448E-4DBE-0EC8-EBA6>

AECCBB41D7CB% 7D. Acesso em: 18 jan. 2021.

_____. **Lei n. 3.629/15. Cria o Plano Municipal de Educação.** Disponível em: https://transparencia.ilheus.ba.gov.br/abrir_arquivo.aspx/Lei_3629_2015?cdLocal=5&arquivo=%7BCD7C448E-4DBE-0EC8-EBA6-AECCBB41D7CB%7D. Acesso em: 18 de jan. de 2021

_____. **Lei n. 3.084/2004: Cria o Plano Decenal de Educação.** Acessada por meio de fotocópia na Secretaria de Educação do Município de Ilhéus, no ano de 2015.

_____. **Lei n. 3.083/04: Cria o Sistema Municipal de Educação.** Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/a/ba/i/ilheus/lei-ordinaria/2004/309/3083/lei-ordinaria-n-3083-2004-disciplina-a-organizacao-do-sistema-municipal-de-ensino-do-municipio-de-ilheus-e-da-outras-providencia>. Acesso em: 18 jan. 2021.

_____. **Recomendação do Conselho Municipal de Educação à Secretaria Municipal de Educação de Ilhéus sobre a recriação da Coordenação de Educação - 2021.** Não publicada. Disponível no Conselho Municipal de Educação de Ilhéus.

_____. **Relatório da Comissão de Monitoramento do CME-Ilhéus: “Achados” - 2021.** Não foi publicado. Está disponível no Conselho Municipal de Educação de Ilhéus.

SALES, S. S. **Análise de um processo consolidado: histórico do percurso da nucleação de escolas rurais brasileiras (1989-1999).** Natal - RN, XXVII Simpósio Nacional de História - 2013.

SANTOS, P. J. **A Educação do Campo no município de Ilhéus: o caso do Projeto Político Pedagógico da Escola Nucleada de Sambaituba.** Ilhéus - UESC, 2017. Disponível em: <http://www.biblioteca.uesc.br/biblioteca/bdtd/201520093D>. Acesso em: 18 de jan. de 2021.

_____. **A Educação do Campo nos Planos Municipais de Educação de Ilhéus: 2001-2014 e 2015-2025: entre a invisibilidade e a baixa efetividade.** Disponível em: <http://anais.uesb.br/index.php/semgepraxis/article/view/8178>. Acesso em: 18 de jan. de 2021.

SANTOS, A. R.; CARDOSO, E. A. M.; OLIVEIRA, N. B. Os impactos do PAR nos municípios de Vitória da Conquista, Ilhéus e Itabuna (2013 - 2017). **Revista Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 13, n. 26, p. 110-139, set./dez. 2017.

SANTOS, A. R.; NUNES, C. P. **Reflexões sobre Políticas Públicas Educacionais para o Campo no contexto brasileiro.** Editora Edufba : Salvador, 2020.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE ILHÉUS. **Dados estatísticos.** Coordenação Pedagógica. 2020.

AS CONTRIBUIÇÕES DO MOVIMENTO SEM TERRA – MST PARA A EDUCAÇÃO DO CAMPO: A SINGULARIDADE DAS ESCOLAS DOS ASSENTAMENTOS DO MST NO MUNICÍPIO DE ITUBERÁ-BAHIA

Josineide de Jesus Pereira⁹²

INTRODUÇÃO

Este trabalho tem como objetivo resgatar a história de luta por educação do movimento social denominado Movimento Sem Terra – MST, que tem a educação como prioridade no seu processo de luta. Acredita-se que a educação tem um papel de estimular reflexões no sentido de desconstruir do imaginário coletivo a relação preconceituosa entre campo e cidade, tendo o campo como lugar de trabalho árduo e de pessoas ignorantes, sem conhecimento.

Sendo assim, as informações obtidas nessa pesquisa servirão para articular a educação e movimentos sociais do campo, dialogando no espaço e no tempo, com o conceito campo/educação, evidenciando que o MST possui conteúdos, propostas e fundamentos para interferir e até mesmo mudar a trajetória da educação das classes populares.

Além de conhecer as contribuições do MST para a Educação de Campo, encontra-se explícito nesta pesquisa a história da educação do e as contradições enfrentadas no decorrer do seu processo. Apesar de ser uma política pública, garantida hoje pela Constituição, este modelo de educação tem enfrentado diversos paradigmas que dificulta seu desenvolvimento, ou seja, a educação do campo ainda se encontra fragmentada e não consegue colocar na prática todos os seus ideais, porque as políticas públicas que deveriam garantir esses direitos estão apenas no papel, à realidade é totalmente diferente, só quem vive é capaz de descrever tamanha falta de comprometimento que os governantes desse País têm com a educação pública em especial com a educação do campo.

É com base na Constituição, que garante a educação como um direito universal que o MST tem buscado o fortalecimento de uma nova pedagogia a Pedagogia do Movimento. Na qual tem o próprio movimento como sujeito educador e todo ensino é a partir da realidade toma e social dos educandos, e estes são estimulados a compreender desde cedo o seu papel social na sociedade, para que possa defender de forma correta e democrática os seus projetos de vida, compreendendo a complexidade de valores que prega a sociedade.

⁹² Josineide de Jesus Pereira é pedagoga. Professora dos anos iniciais do Ensino Fundamental nas Escolas do Campo do MST no assentamento Lucas Dantas, no município de Ituberá-Bahia. E-mail: pereirajucejesus34@gmail.com.

Percebe-se que existe uma junção entre MST e a Educação entre os princípios educativos que o movimento traz em sua pedagogia, que é a realidade da criança como ponto de partida e de chegada. Tudo que a criança estuda deve estar ligada à sua realidade, bem como, a vida prática e concreta sua, de seus pais e da comunidade como um todo.

Os movimentos populares vêm com uma sensibilidade que capta a presença dos sujeitos excluídos. E quando tais movimentos entendem essa população, não apenas se utilizam um discurso de reivindicações das minorias, mas idealizam uma sociedade que respeite as diferenças, diferente do discurso de uma parte da sociedade burguesa brasileira que reporta as experiências de educação, distintas da dinâmica popular.

Para os movimentos sociais do campo, a educação é a ponte preferencial de acesso à cidadania. Marcadas pelas práticas de solidariedade e cooperação que vivenciam, projetando a emancipação social em sentido mais amplo do que proposto pelos princípios formais de liberdade e igualdade em que se assenta a cidadania burguesa, sendo assim os movimentos populares ampliam seus horizontes em relação à educação para além da cidadania.

A história da educação do campo, enquanto uma política pública e a caminhada histórica do MST na luta para colocar em prática essa educação, que por muito tempo foi desviada do seu caminho. Para Caldart (2000) o MST tem a questão da educação associada a uma preocupação social do movimento, com o intuito de se tornar um movimento sociocultural de humanização das pessoas que dele participam. Está bem claro que o campo vem se tornando um espaço de vida, legitimando assim a luta por políticas públicas específicas e por um projeto educativo próprio para seus sujeitos. Acreditando que a conquista da terra só pode ser alcançada através de uma formação do sujeito social, assim a população do campo e movimentos sociais do campo tomam a educação como bandeira de luta.

Na efetivação da educação do campo o educador fará toda diferença, como mediador na formação do sujeito do campo. Neste caso, este educador necessita de formação específica, pois irá lidar com diferentes saberes, que para o MST precisam ser valorizados, visando que estes saberes foram adquiridos nas lutas e no trabalho e são esses saberes que formam a consciência humana, que podem ser lapidados através das mediações do educador em um processo de reflexão para melhor compreender seus valores e se deixar aprender novos saberes ampliando assim seus horizontes de conhecimentos.

A prática pedagógica do MST desenvolvida nos acampamentos e assentamentos, o fazer pedagógico defendido pelo movimento e mediado pelo setor de educação do MST, vem para fortalecer a educação do campo. A educação aqui compreendida como um conjunto de saberes, vinculados com a realidade local e social de seus educandos.

O envolvimento e a contribuição do setor de educação, o qual tem feito um trabalho que surte resultados positivos, no acompanhamento com o professor, também na promoção de cursos e capacitação de seus educadores,

tornando-os aptos a lidar com os desafios encontrados no seu cotidiano profissional.

Além do Setor de Educação em cada comunidade para ajudar com os problemas dessa, o MST conta ainda com os Setores de Educação das Brigadas, Regionais, Estaduais e Nacionais em conjunto com a organização do movimento e em parceria com entidades, que acreditam na educação como o caminho para transformação do indivíduo para que este transforme a sociedade.

Sabe-se que o movimento busca priorizar conteúdos produzidos pela humanidade, e ao mesmo desenvolver experiências que respondam às demandas imediatas da produção da vida, em que muitas vezes é imposta pela sociedade. É um desafio bastante complexo socialmente e com diferentes contradições, que acontecem fora dos projetos educacionais e que vem refletir na vida cotidiana de grande parte da sociedade, principalmente nas classes populares.

Por isso, o professor das escolas do campo, em especial das áreas de reforma agrária precisa compreender a função social de uma escola do campo e desenvolver um trabalho educativo, mas ao mesmo tempo social e que tenha a ver com a vida do seu povo, esse trabalho deve ser conduzido coletivamente, com saberes diversificados e não limitados, na formação de sujeitos críticos e reflexivos para que possam dar continuidade às lutas sociais até que haja a democratização da terra, dos direitos do cidadão e da sociedade como um todo.

A diversidade social que a educação do campo tem enfrentado, para uma educação inclusiva é que faz todo diferencial neste processo educativo, no qual tem a formação humana como sujeito de transformação política e social.

Ao longo de todo o texto nota-se que o Movimento dos Trabalhadores Sem Terra, o MST, tem se caracterizado como um dos mais importantes movimentos sociais do campo, através de sua trajetória de luta e organização e pela garantia da terra, buscando seu direito universal de torná-la produtiva.

Amparados pela Constituição, os movimentos sociais do campo têm se organizado na luta pela reforma agrária, para que lhes sejam assegurados os direitos à propriedade de terra.

Com ação desses movimentos, os grandes proprietários de terras, encararam e encaram até hoje, uma afronta a seus interesses, usando também a Constituição como referência, argumentando que a lei garante o direito à propriedade, sendo assim, ninguém pode tomar o que lhe pertence, mesmo não estando cumprindo a função social da terra que é torná-la produtiva.

Com essas controvérsias da constituição, em que há sempre um meio termo, tem ocorridos diversos conflitos no campo e com isso muitas mortes.

Nesse sentido, o MST tem apostado na valorização da educação, tendo-a como elemento fundamental na formação humana e na democratização dos conhecimentos para a efetivação dos seus direitos.

A TRAJETÓRIA DO MST NO BRASIL

Antes da origem do MST, os camponeses contavam com o apoio da Comissão Pastoral da Terra – CPT no período de 1978 a 1983 começou a surgir

às ocupações de terras que deram origem ao MST. Foi no primeiro Encontro Nacional do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, que aconteceu entre os dias 20 e 22 de janeiro de 1984, em Cascavel (PR), considera-se o dia 21 de janeiro como data oficial de fundação do MST. Já se passaram mais de três décadas, e o MST enfrentou e enfrenta diferentes processos políticos que tentaram destruí-lo, a cada década, pelo menos surgiram novas situações que desafiam a sua existência. Logo as reações do MST foram precisas e de fundamental importância para as mudanças nas políticas agrárias (JORNAL SEM TERRA, 2013).

O MST é o maior movimento social do país, em que luta pela Reforma Agrária, compreendendo-a como um processo amplo e complexo e que vai além da conquista da terra. O acesso à terra na prática constitui apenas o primeiro passo da Reforma. É necessário, em sequência ao passo inicial, viabilizar as conquistas que de fato garantam o bem-estar social e econômico dos assentados da Reforma Agrária, além de inserir os trabalhadores na terra, é preciso garantir os direitos básicos de trabalhar e viver com dignidade, foi aí a que educação passou a ser prioridade em seu processo de luta.

Para os integrantes do MST é por meio da educação que se atinge o nível de conhecimento necessário para o tão sonhado desenvolvimento social e o fortalecimento nas discussões políticas, na luta pela democratização da terra. O MST tem sido muito atuante na busca de seus objetivos de luta pela terra, tendo a sua história associada à luta pela Reforma Agrária e por melhoria na agricultura brasileira em todo país (MORISSAWA, 2001).

Após o Primeiro Encontro Nacional do MST, o mesmo expandiu-se em quase todo país, no final da década de 1990, já estava organizado em 23 estados, entendia-se que a luta pela Reforma Agrária se estenderia por todo território brasileiro. Em 1985, o MST passou a se organizar através de congressos, congressos esses que serviram para estudar e debater a formação política, visando que essa organização passa a ser um instrumento político para pressionar o governo a avançar na Política de Reforma Agrária (MORISSAWA, 2001).

O 1º Congresso Nacional do Movimento Sem Terra aconteceu em janeiro de 1985 um ano após o seu surgimento, tinham como palavra de ordem o lema: “Ocupação é a única solução”, pois o país estava passando por mudanças na conjuntura política com o fim da ditadura militar. No entanto, o MST decide ainda no congresso não fazer pacto com o novo governo, e fazer jus ao seu lema, tendo a convicção que a Reforma Agrária só avançaria se houvesse ocupações, lutas de massa, mobilizações e organização política em cada decisão a ser tomada em seu contexto de luta e de resistência.

Após cinco anos do 1º Congresso, para dar continuidade às discussões políticas do MST, surge o 2º Congresso em Brasília de 8 a 10 de maio de 1990 com a participação de cinco mil Sem-terra, os principais objetivos deste Congresso foram: Fortalecer aliança com os operários e outros setores das classes trabalhadoras; divulgar a luta pela Reforma Agrária nacional e internacionalmente; discutir plano de ação para os próximos anos, entre outros.

A palavra de ordem deste segundo congresso foi: “Ocupar, resistir, produzir”.

Diversas entidades e organizações populares e sindicais estavam presentes em apoio ao MST entre elas, a CUT, a CPT, a CNBB, a Igreja Luterana, a OAB (Ordem dos Advogados do Brasil), a ABRA (Associação Brasileira de Reforma Agrária), a Cime e a UNE (União Nacional dos Estudantes). Parlamentares de diversos partidos se pronunciaram: PT, PSDB, PDT, PCB, PSB e PCdoB. Também participaram 23 delegados de organizações camponesas da América Latina (Guatemala, Peru, Equador, EL Salvador, Uruguai, Cuba, Chile, Colômbia, México e Paraguai) e na África (Angola). As ocupações de terra foram reafirmadas como principal instrumento de luta pela reforma agrária” (MORISSAWA, 2001, p. 146).

Dando continuidade aos congressos do MST, surge o 3º congresso de 24 a 27 de junho de 1995 em Brasília com a participação de mais de cinco mil delegados de vinte e dois estados do Brasil. Estiveram presentes também vinte e dois delegados de entidades amigas, da América Latina, dos Estados Unidos e da Europa. Neste congresso os objetivos eram: Levar a reforma agrária para a opinião pública; apresentar as reivindicações ao governo federal; definir as prioridades de ação; ser um espaço de formação política massiva. O lema deste congresso foi: “Reforma Agrária: uma luta de todos.!”

Entre as dias 7 a 11 de agosto de 2000, o MST realizou seu 4º Congresso Nacional no ginásio Nilson Nelson, em Brasília, presentes mais de onze mil militantes do MST vindos dos vinte e três estados onde o Movimento está organizado, cento e sete estrangeiros simpatizantes de vinte e cinco países representando quarenta e cinco organizações e comitês de amigos. A palavra de ordem foi: “Por um Brasil sem latifúndio”. O número de congressistas constituiu a prova que apesar das dificuldades pelas quais o Movimento estava passando o ânimo da militância permanecia inabalada. (MORISSA\VA, 2001)

Ainda segundo a autora, no 5º Congresso também realizado em Brasília de 11 a 15 de junho de 2007 adotou-se o lema Reforma Agrária: Por justiça social e soberania popular”, neste congresso estavam presentes dezessete mil e quinhentos delegados de vinte e quatro estados brasileiros, só de Sem Terra tinham mil na ciranda infantil Paulo Freire. O momento era de afirmar o projeto de Reforma Agrária Popular, que promoveria uma realidade diferente.

O 6º Congresso Nacional como práxis aconteceu em Brasília de 10 a 14 de fevereiro de 2014, com a participação de quinze mil delegados do MST, esse momento serviu para reafirmar a continuidade da luta pela Reforma Agrária Popular. Este 6º Congresso foi crucial na vida de cada militante do MST, pois o seu lema já dizia: “Lutar, Construir Reforma Agrária Popular!”.

É nítido que o MST é um Movimento Social organizado dentro dos diversos desafios que a sociedade capitalista lhe impõe de certa forma, no entanto, é um movimento que deu certo, devido a sua organicidade em que as decisões sempre foram de forma coletiva e democrática.

No início do século XXI o MST passou a definir uma nova proposta de Reforma Agrária que definiu como Reforma Agrária Popular. No atual

estágio do capitalismo, a agricultura se transformou num dos sistemas que formam o agronegócio. A agricultora é parte do conjunto de sistemas formados, principalmente, pelo capital financeiro, que controlam também sistemas industriais, tecnológicos, mercantis e ideológicos, como grande mídia corporativa. Nesse contexto, a Reforma Agrária precisa extrapolar a simples distribuição de terra concebida pela Reforma Agrária Clássica. É preciso um programa de mudanças que inclua a reestruturação da produção, das técnicas e das escalas para garantir a soberania alimentar. Para isso a Reforma Agrária Popular deverá organizar a agroindústria, cooperativas, mudar a matriz tecnológica de produção para a agroecologia, democratizar o acesso à educação em todos os níveis e priorizar a produção de alimentos saudáveis (CALDART, 2012, p. 499).

Durante a trajetória do MST no Brasil, este tornou-se um movimento alvo de diversos debates e com diferentes contradições entre as opiniões públicas a respeito de suas organizações, mesmo assim, permaneceu firme com seus ideais mostrando que é um Movimento de luta e de resistência, e que apesar da mídia transmitir uma imagem negativa, continua firme na luta pela democratização da terra e pela igualdade de direitos entre as Classes trabalhadoras do campo.

Segundo a Secretaria Nacional do MST (2015), o movimento seguiu na luta pela reforma agrária popular, que consiste na luta pela terra, pelo socialismo, pela confirmação dos direitos dos trabalhadores, e pensando na democratização da educação realizou o II Encontro Nacional de Educadoras e Educadores da Reforma Agrária – ENERA, realizado em setembro de 2015. Tendo como propósito, continuar e ampliar o trabalho de base iniciado em preparação ao VI congresso. Pretendeu-se realizar neste encontro momentos de caráter político, formativo, organizativo, mobilizador e celebrador.

Este encontro teve objetivos bem distintos, todos pensados na formação humana e na democratização da educação, um dos seus grandes objetivos foi ampliar o número de educadoras e educadores que compreendam o momento atual da questão agrária e que venham contribuir com a luta e na construção da reforma agrária popular, discutindo o papel da educação neste processo.

Uma das grandes lutas do MST, por educação, é organizar coletivamente a denúncia e as mobilizações contra o fechamento das escolas do campo, como uma consequência direta do avanço do agronegócio e da lógica mercantil, em que os empresários têm pautado a educação em nosso país.

Por isso, existe a necessidade de alianças com outras organizações de trabalhadores para enfrentar essa avalanche do capital sobre a agricultura e a educação. Durante o encontro, houve a celebração dos trinta anos e reafirmação da Pedagogia do Movimento como um grande avanço de plano para o futuro. Esta Pedagogia será consolidada e aprimorada a cada ano que se passa como um conceito que foi pensado na valorização e na inclusão do povo do campo ao acesso à escola, tendo assim um múltiplo respeito pela cultura camponesa.

A escola das comunidades do campo é o local que deve valorizar a cultura do povo do campo, para que as futuras gerações não percam a sua identidade e os valores que foram passados pelos seus antepassados, mantendo, assim, suas origens e seus princípios. É notável que, nas escolas que trabalham com um

currículo voltado para a realidade de sua localidade e de seus educandos, o envolvimento de seus integrantes é mais intenso, e prazeroso, porque eles podem se ver em cada ação que a escola executa de forma significativa.

O MST tem se afirmado como um movimento organizado e de interesses bastante objetivos que vai além da luta pela terra. Para o MST quando se conquista a terra, é justamente aí que a luta começa pela efetivação dos direitos sociais para a continuidade de seus projetos, um dos direitos que o movimento tem buscado a garantia de sua continuidade é o direito pela educação pública e de qualidade, uma educação que vise à formação humana como o seu pontapé inicial, com a consolidação de novos conhecimentos, democratizando assim os saberes entre os povos.

A ORGANIZAÇÃO DO MST

O MST tem aparecido como destaque nos livros didáticos como movimento social que faz a história, na base desse crescimento existe uma estrutura organizativa que foi sendo criada a partir das experiências vividas pelo movimento.

No processo de construção e expansão do MST foram surgindo diversas comissões, núcleos, equipes, setores e outras formas de atividades, como base de reflexão, discussão e encaminhamento das questões ligadas à luta pela terra em todas as suas dimensões. A organização do Movimento foi sendo desenvolvida a partir da própria luta, e de acordo com as necessidades que surgiram durante o seu desenvolvimento.

Os setores do MST têm um papel fundamental na sua organização, pois é através da organicidade de seus setores que se mantém organizado e com força política, para a continuidade de seus projetos, vinculados à transformação social e integração do sujeito na sociedade.

Segundo Morissawa (2001) para manter a integralidade em sua estrutura

Para o MST o mais importante é manter a vínculo de Movimento de massa. Na interpretação das esquerdas, uma organização política é uma organização fechada, de quadros e tal. Queremos organizar o povo. No momento em que o MST perde sua base social ou o contato com o povo, aí se foi. Podemos ser os mais sabidos da reforma agrária no Brasil, mas não vamos ter nenhuma força. Gostaria que essa vontade política estivesse presente não apenas no conceito. Somos uma organização política e social de massas ou dentro do Movimento de massas. Até para não induzir a falsas interpretações de que somos um grupo bem preparado e vamos resolver sozinho o problema da reforma agrária (STEDILE, 1999, p. 81).

Stedile (1999) deixa claro em sua entrevista que o MST é um Movimento de massa, e só se mantém de pé porque tem a força incondicional do povo, que acredita na força política de sua organização, caso contrário não teria sobrevivido à tamanha desigualdade social e a predominância do capitalismo no País.

É realmente surpreendente a força do MST diante da diversidade social encontrada no país. O movimento tem articulado sua base e conscientizado o

seu povo a continuar lutando pelos direitos que por muito tempo foram negados, ou ainda são, em pleno século XXI, e num país tão rico quanto o Brasil é revoltante ver a quantidade de pessoas miseráveis, vivendo em situação desumana, ou seja, são essas causas que tem estimulado o MST a unir suas forças com outros movimentos sociais e sindicais para juntos buscarem alternativas que venham mudar esse cenário que só tem massacrado as classes menos favorecidas "os pobres" que por sua vez não tem conseguido viver no seu local de origem e com o mínimo de dignidade.

COMO AGE O MST (ESTRATÉGIAS DE AÇÃO)

Morissawa (2001) traz as diversas formas de luta e pressão social desse movimento, uma das formas de luta mais importante para o MST é a ocupação, pois é através da ocupação que o povo tem se organizado para cobrar do governo a reforma agrária.

Depois da terra ocupada, são diversas as lutas e resistências enfrentadas pelo MST: primeiro, o despejo com reintegração de posse em que os Sem-Terra são obrigados, por lei, a saírem da terra ocupada e constituir, provisoriamente, cujo tempo é determinado por seus líderes, seu acampamento em outro local (normalmente à beira de uma rodovia) até reocuparem ou ocuparem outra terra, ou, ainda, podendo ficar em acampamentos permanentes até que as famílias sejam assentadas. Durante esse tempo vivendo no acampamento são promovidas diversas atividades básicas e fundamentais para o movimento, entre elas está a Educação.

No entanto, para o Setor de Educação do MST, apesar da melhoria nas condições de sobrevivência, que facilitam o ingresso e a permanência de novos integrantes, existe uma contradição em termo de movimento, porque quanto melhores as condições do acampamento e que essas sejam reconhecidas como suficientes, menores são as motivações para buscarem outras formas de subsistência, inclusive a própria terra que é a razão da existência do acampamento, com isso pode resultar na acomodação das forças que é o que transforma a realidade de um lugar. Isso não significa que piores as condições do acampamento, melhores são as condições de luta (MORISSAWA, 2001).

Ainda segundo o autor, a mobilização pela superação das condições de sobrevivência se transforma, ao mesmo tempo, no espaço educativo de reflexão da realidade, permitindo a consciência de uma luta ainda maior, a conquista dos meios de produção, ou seja, a terra.

Nesse sentido, a busca por melhores condições de vida dos Sem-Terra, tanto no interior dos acampamentos ou dos assentamentos, torna-se uma prática educativa que possibilita desenvolver outros valores culturais e até mesmo sociais.

Para chamar a atenção das autoridades, o MST não para pela ocupação da terra, continua fazendo mobilizações para despertar no mínimo a curiosidade da população para os problemas dos Sem-Terra e ganhar adeptos ou simpatizantes com a causa, promovendo discussão sobre a realidade e pressionando os

governantes. São diversos os tipos de manifestações e com objetivos distintos e específicos, mas na sua maioria são para chamar a atenção do poder público e dos governantes para que garantam políticas públicas que venham promover uma melhor qualidade de vida para as classes menos favorecidas.

Vale apenas ressaltar, que muitos integrantes foram mortos na luta pela reforma agrária e por uma vida digna, e que os culpados ainda estão impunes, mas o MST não tem se intimidado por tamanha violência, pelo contrário tem unido forças para cobrar justiça em memória dos que morreram na luta. Uma das crueldades feitas aos Sem-Terra e que tem tornado uma luta constante dentro do MST foi o caso de Eldorado dos Carajás, em 17 de abril de 1996, em que dezenove Sem-Terra foram covardemente assassinados e os responsáveis estão aí na sociedade como se nada tivesse acontecido (MST, 2006). Este acontecimento tem causado diversas discussões políticas e tornado para o MST o mês de abril denominado “Abril Vermelho” ou o mês das manifestações para todos os estados em que o MST está organizado, praticamente em todo País (MST 2006).

Segundo o MST, o Abril Vermelho representa uma forma de mostrar para a sociedade e principalmente para os culpados que apesar de terem matado alguns companheiros de lutas, o Movimento continua vivo e sem se intimidar com a violência no campo, porque acredita na força de suas lutas, por isso seguem pedindo justiça e lutando pela transformação da sociedade, ou pela conscientização das pessoas para que cada cidadão conheça o seu papel na sociedade e lutem pelos seus direitos sejam eles quais forem.

Faz-se necessário que os governantes desse país olhem para a população e veja que eles estão no poder porque pode contar com os votos dessa maioria e que infelizmente tem apenas governado para uma elite, que dita o que deve e não deve ser feito ria sociedade, para que os pobres não tenham direitos de viver com dignidade. Logo os movimentos populares têm se organizado coletivamente, para que juntos possam garantir seus direitos perante a sociedade, direitos estes que até pouco tempo foram ignorados e até mesmo negados.

O MST tem provado que, apesar de muitas vezes ser ignorado pela sociedade, principalmente quando se refere aos acertos com a educação do campo, a sua certeza é de tornar a educação prioridade. Para as integrantes do MST todo ensino deve partir da realidade do seu povo, nesse sentido foram criando novas estratégias de lutas para mostrar a sociedade que com organização e objetivos a conquistar, tem tornado real e ao mesmo tempo necessário a sua luta, não só pela reforma agrária, como pela educação, saúde, crédito e com isso melhores condições de vida.

Outro aspecto que se faz presente e notório na forma de organização do MST é que embora a mídia distorça suas ações de forma que venha parecer como se trata de um grupo de baderneiros que invade as terras dos grandes fazendeiros sem nenhuma função social. O Movimento vem responder como uma organização que não cabe mais ser distorcida, porque grande parte da

sociedade o conhece como um dos movimentos populares mais organizados do País, aí para não divulgar positivamente o ignora.

No entanto, o MST segue na luta pela democratização da terra, dando continuidade nas lutas no campo brasileiro, que teve início desde a invasão da colonização portuguesa, como nos relata a história. Esses conflitos não se deram apenas pela conquista da terra para trabalhar, mas pela exploração, denominação e degradação de pessoas, como exemplo da escravidão e conseqüentemente outros sujeitos como: indígenas, os agricultores e os povos do campo de um modo geral, sem dúvida o elemento que marcou os povos oprimidos foi à resistência, a qual se faz presente até hoje na história do nosso país, é com essa força que o MST segue lutando pela democratização dos direitos das classes populares do campo.

Em 2015 o MST tem retomado a pauta de luta pelo não fechamento de escola com a campanha, "Fechar escolas é crime", essa campanha surgiu como uma forma de repressão ao governo, que acha que resolve os problemas da educação eliminando o acesso à própria educação, nesse caso fechando as escolas, principalmente do campo. Com essa campanha o movimento tem impedido que escolas sejam fechadas nas suas áreas de acampamentos e assentamentos, garantindo assim aos seus integrantes o direito à educação, mesmo precária, como é a educação pública, principalmente nas estruturas do campo. Percebe-se ainda que com essa campanha, o MST tenha tornado ainda maior o seu desejo pela transformação social, partindo pela transformação humana, com o acesso à educação.

A educação defendida pelos movimentos sociais do campo é para formar o sujeito do campo para que ele mude a realidade local em um espaço de vida digna e que ele não precise sair do campo para buscar melhores oportunidades fora de sua vivência, e se isso acontecer que seja temporariamente, que seja apenas para fazer cursos que venham aperfeiçoar o seu desenvolvimento e com isso melhorar a qualidade de vida de sua família e da sua comunidade de um modo geral. Dessa forma, o MST tem buscado parcerias com instituições educativas para formar seus integrantes, para melhor lidar com o trabalho agrícola e aumentar a renda familiar. São diversos os cursos que o MST tem disponibilizado para os integrantes, tanto de nível técnico para formação de nível médio, como superior voltado para área da agricultura, educação e direitos humanos.

É notório que o MST tem usado estrategicamente o acesso à educação como a estruturação necessária para o aperfeiçoamento de sua organicidade, e como formação humana para a transformação da sociedade.

EDUCAÇÃO DO CAMPO

Sabe-se, que a Educação do Campo, até se tornar uma política pública, precisou de muita luta e persistência por parte dos movimentos sociais do campo, entre eles o MST. A escola do campo surge como um conjunto de ideais,

intenções, objetivos e expectativas de trabalhadores e trabalhadoras do campo, vinculadas aos movimentos sociais.

O movimento inicial da Educação do Campo surge a partir da articulação política de organizações e entidades para denunciar e lutar por políticas públicas e de educação no/do campo. Naquele momento passou-se a se pensar em uma educação desvinculada ao modelo de educação oferecida nas escolas rurais, como uma educação voltada a população urbana, em que se defendiam valores e crenças da sociedade urbana-industrial que pregavam que a cidade era melhor local de se viver e que o campo, um lugar de atraso, de trabalho árduo, e de pessoas ignorantes. Era necessário que a escola denominada até então rural oferecesse uma nova redução, e que fosse voltada às necessidades das famílias e das comunidades do campo (SETOR DE EDUCAÇÃO DO MST, 2006).

A luta por uma educação diferenciada passou a fazer parte das pautas de reivindicações dos movimentos sociais do campo, que lutavam pela reforma agrária, pela conquista da terra, pelo trabalho e pela dignidade. Foram mais de três décadas de luta para que a educação do campo fizesse parte das políticas públicas, direcionadas às comunidades do campo.

A orientação estabelecida pelas Diretrizes, no que se refere às responsabilidades dos diversos sistemas de ensino com o atendimento escolar sob a ótica do direito, implica o respeito às diferenças e a polêmica de igualdade, tratando a qualidade da educação escolar na perspectiva da inclusão. Nessa mesma linha, o presente parecer, provocado pelo art. 28 da LDB, propõe medidas de adequação da escola à vida do campo (BRASIL, 2013, p. 267).

É óbvio que não se muda um paradigma educacional de um dia para a outro, no entanto, não basta apenas a garantia da Educação do Campo na lei, que novas escolas sejam construídas, que se mude o título de escola rural para escola do campo. É preciso uma articulação ampla entre a escola e a comunidade em que está inserida, entre os saberes e viveres do campo e o conhecimento escolar, para que os sujeitos dessa educação sejam os muitos povos do campo, dentro de cada organização, em acampamentos, assentamentos, agrovilas, aldeias indígenas, quilombos e outros espaços sociais do campo (SETOR DE EDUCAÇÃO REGIONAL-MST, 2008).

O conceito Educação do Campo teve a sua base traçada na Conferência Nacional por Uma Educação Básica do Campo realizada em 1998, na cidade de Luziânia, em Goiás. O MST foi um dos idealizadores dessa Conferência, tema discutido durante o I ENERA, em Brasília /DF, nas dependências da Universidade de Brasília - UnB, de 28 a 31 de julho de 1997, com a participação de quinhentos e trinta e quatro delegados, de vinte e dois estados e quarenta e seis convidados de Universidades ou outras instituições educacionais parceiras, além de representação do MAB e das pastorais sociais da CNBB. Os delegados eram das várias frentes de atuação do setor de educação, com predomínio de alfabetização de jovens e adultos.

O encontro teve o apoio principal do UNICEF e da UNB (com parecer e algum apoio da UNESCO), mas com autonomia do MST no planejamento e na

condução do encontro em si. Os temas de estudos e debate no encontro foram: Reforma Agrária, projeto popular para o Brasil, papel da educação na construção do projeto, formação de educadores, nova Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional – LDB (que tinha sido aprovada em 1996) (JORNAL SEM TERRA, 1998).

Apesar das conquistas já definidas pelas Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, essa modalidade de ensino só foi citada como política pública em 2001 no seu Parecer nº 36/2001. As Diretrizes Curriculares do Campo trazem na sua construção a afirmação da educação como um direito Universal, que até há pouco tempo foi negada, ou seja, nessa afirmação fica claro que os sujeitos do campo têm direito a uma educação pensada, desde o seu lugar com a sua participação, vinculada a sua cultura e as necessidades tanto local quanto social.

Uma educação que condiz com a realidade do sujeito possibilita a ele grandes resultados positivos, e a sua autoestima se torna elevada e valorizada diante da diversidade educacional. O educando quando estimulado a um aprendizado, partindo do seu cotidiano, fica claro o seu interesse e envolvimento com as tarefas escolares, tudo porque as suas origens estão sendo valorizadas, logo não se perde a sua identidade e seus valores são consolidados em meio a sua prática educativa.

Em geral, as constituições dos estados abordam a escola no espaço do campo determinando a adaptação dos currículos, dos calendários e outros aspectos do ensino rural às necessidades e características dessa região. Alguns estudos apontam para a expansão do atendimento escolar, propondo, no texto da lei, a intenção de interiorizar o ensino, ampliando as vagas e melhorando o parque escolar, nessa região. Também está presente nas constituições a determinação de medidas que valorizam o professor que atua no campo e proposição de formas e efetivá-lo. Na verdade, os legisladores não conseguem o devido distanciamento do paradigma urbano. A idealização da cidade, que inspira a maior parte dos textos legais, encontra na palavra adaptação, utilizada repetidas vezes, a recomendação de tornar acessível ou de ajuste à educação escolar, nos termos da sua oferta na cidade, às condições de vida do campo (BRASIL, 2001, p. 274).

Foi pensando nas particularidades dos cidadãos do campo, que nasceu a Educação do Campo, a partir de mobilização, pressão de movimentos sociais por uma política educacional para comunidades camponesas, foi através das lutas dos sem-terra pela implantação de escolas públicas nas áreas de reforma agrária, com as lutas e resistências de diversas organizações e comunidades camponesas, em que lutaram para não perderem suas escolas, suas experiências de educação, suas comunidades, e principalmente sua identidade, bem como seus princípios e valores.

Pois é através da valorização da identidade sem-terra que se formam novos militantes, que darão continuidade na luta futuramente, e os conhecimentos adquiridos na luta e consolidados na escola são de fundamental importância para a formação humana.

Apesar de os dados da educação do campo ser reconfigurados em função das lutas, ainda permanecem deficiências grandes, tais como a falta de atendimento no âmbito da educação infantil, do segundo segmento do ensino fundamental, do ensino médio e do ensino superior, além das modalidades de EJA e educação especial. Os dados do censo de 2010 (IBGE) apontam que a população rural brasileira corresponde a 15% da população total do País. Em 2000 a população rural correspondia a 19%; já os dados de 1980 mostravam 32% da população vivendo em meio rural. Podemos constatar a triste realidade do êxodo rural tornando a insuficiente política de educação do campo como exemplos do descaso com que durante séculos, os povos do campo foram tratados pelo poder público, mesmo nos últimos dez anos tinham se obtidos conquistas. A precariedade da infraestrutura das escolas do campo e a longa permanência de escolas um docente (multisseriadas) são a expressão mais imediata da situação (CALDART *et al.*, 2012, p. 240).

É nítido o descaso com a educação pública em especial a educação do campo, mesmo com alguns avanços adquiridos através das lutas de classes, a realidade ainda é preocupante, pois os espaços físicos das escolas, junto com o currículo não tem contribuído com ensino e aprendizagem em sala de aula.

Embora já tenha alguns avanços ainda, há muito que se fazer para que a educação pública seja de qualidade e ofertada a todos os cidadãos de forma igual, sem nenhum tipo de discriminação ou preconceito, pois todos têm direitos de estudarem, e cabe aos governantes garantir este direito através das políticas públicas, pensadas na promoção de conhecimentos, e que valorizem os saberes que cada cidadão traz consigo. Saberes estes adquiridos no decorrer de suas vidas, na luta, ou seja, que todos os saberes possam ser completados a partir das trocas de experiências entre professores alunos e todos que direta ou indiretamente se preocupam com os problemas da educação.

É de fundamental importância a união das classes populares para que juntos possam criar alternativas para que venha garantir o que prega a constituição, “a educação é um direito universal” embora saibam que este direito não está sendo garantido na prática, a realidade das escolas públicas nos mostra a falta de compromisso e de boa vontade para que a educação seja de fato não só um direito universal, mas sim uma realidade necessária e de qualidade e que garantam aos sujeitos do campo o acesso à educação no seu local de vivência, sem precisar se deslocar para outras localidades ou para cidade.

Para o MST, é fundamental o acesso do seu povo à educação. Acredita-se que a educação transforma o sujeito enquanto este transforma a sociedade, logo a sua luta será permanente pela garantia de políticas públicas voltadas para a qualidade da educação para os sujeitos do campo, educação que até pouco tempo foi negada, no entanto, o MST continua lutando para que a lei não fique apenas na constituição e que de fato se tome uma prática na sociedade.

O MST na sua luta por educação busca dialogar no espaço e no tempo, com o conceito campo/educação em que deixa evidente que é um movimento que possui conteúdos, proposta e fundamentação para interferir e mudar a trajetória da educação das classes populares. Na luta pela igualdade de direitos

social, econômico e educacional, o MST vem fortalecendo seus objetivos através da luta e criando um novo jeito de fazer educação com a sua própria pedagogia, onde o mesmo é o principal educador, tendo como base que todo ensino deve partir da realidade do sujeito para que este compreenda a sua função na sociedade e esteja preparado para lidar com as diversas situações imposta pela sociedade capitalista por isso a necessidade de se formar sujeitos críticos e reflexivos para continuar lutando contra esse modelo que só massacra as classes populares (SETOR DE EDUCAÇÃO DO MST, 2003).

Baseado nos termos que garante ao cidadão uma educação do campo, pensada desde o seu local e com a participação de seus integrantes, que o setor de educação do MST traz em seu Caderno de Educação nº 9, que apesar de se ter uma educação condizente a vida do povo do campo, essa educação também precisa ser aberta para o mundo. Ou seja, insistimos em uma proposta de educação do MST não quer dizer nos fecharmos nos limites da nossa realidade imediata ou das nossas lutas específicas.

Isto não nos levaria aos objetivos maiores de mudança, por isso é também característica essencial de nossa educação a preocupação com a abertura de horizontes, que venha estimular ainda mais os nossos educandos e educandas no envolvimento com a educação. E, além disso, já se percebe que quem fica fechado no seu pequeno mundo, costuma cultivar amarguras e só, sendo assim a educação desenvolvida nas escolas do MST, deverá atender a realidade local e social de seus educandos, uma educação aberta às mudanças em meio à participação democrática.

A PEDAGOGIA DO MST

Para o MST o processo de formação humana vivenciada pela coletividade Sem Terra em luta é a grande matriz que o faz pensar numa educação concentrada no desenvolvimento do ser humano. Mas sua maior inspiração educacional vem do educador pernambucano Paulo Freire. Baseando-se em elementos da Pedagogia da Libertação, Pedagogia da Autonomia e Pedagogia do Oprimido, o MST tem construído a sua própria pedagogia. Nesta pedagogia o principal educador é o próprio Movimento, não apenas no campo da educação, mas sim com a sua dinâmica de luta e organização como projeto de formação humana (MST, 2007).

Percebe-se que a educação é fundamental para a organização do MST, e por ser uma educação pensada a partir da realidade do aluno, este se tornou o principal educador em meio a sua trajetória de luta. No entanto, a pedagogia do MST tem uma ideia inovadora, e preocupada com a inclusão do ser humano para além da escola, pois o principal conceito da pedagogia do MST é a integração do ser humano na sociedade como pessoa, de direitos e deveres que precisam ser respeitados, bem como seus conhecimentos de mundo, sua vida social, seus valores e princípios.

Sabe-se que para que a inclusão aconteça, a escola precisa de um currículo elaborado a partir da realidade de seus alunos, para que este se sinta confortável

com a sua realidade e que entenda o seu protagonismo, compreendendo assim que pode ser diferente e ao mesmo tempo respeitar as diferenças do outro. Caso não haja essa compreensão e esse respeito mútuo não existe inclusão.

A pedagogia do MST traz essa compreensão, uma proposta de restauração humana e dentro de um princípio educativo inclusivo, devolvendo ao sujeito a sua autoestima, o seu valor social, que muitas vezes passa despercebido ou até mesmo ignorado diante da sociedade. Pensando na necessidade de escolarização e formação de seu povo, o MST vem construindo a sua educação e a sua escola e essas são delineadas na própria trajetória de luta e organização dos trabalhadores e trabalhadoras do campo.

Essa preocupação com a formação do sujeito tem a ver com o caráter organizativo do MST, que é construído na sua trajetória de luta. Ainda segundo o MST, a sua relação com a educação é uma relação de origem, já que sua história é considerada uma grande obra coletiva. Se recuperarmos a concepção de educação como formação humana é a prática que se encontra no MST, desde a sua criação, podemos ainda ver a educação cada vez mais presente nas ações que constituem o cotidiano de formação da identidade dos Sem-Terra do MST.

O Movimento é a “nossa grande escola”, dizem os Sem-Terra, porque é através das lutas e mobilizações que se tira o maior aprendizado, a valorização do ser humano e a sua capacidade de aprender a se portar na sociedade, principalmente nas conquistas adquiridas nas atividades coletivas. Nesse caso, a educação dos Sem-Terra pode ser vista como um produto humano de uma obra educativa, como mais um elo que se forma em uma longa tradição de lutadores sociais que fazem a história da humanidade, enraizando o passado e ao mesmo tempo projetando o futuro, ou seja, com o seu enraizamento em uma coletividade.

De acordo com Stedile (1999), o que o MST tem chamado de Pedagogia do Movimento é a prática educativa preocupada com a formação de sujeitos, de transformação social, e da luta permanente, buscando refletir sempre no conjunto de práticas que faz o dia-dia dos Sem-Terra, e extrair dessas práticas lições que permitam qualificar a intencionalidade educativa junto ao um número cada vez maior de pessoas.

É pensando na educação não só como sinônimo de escola, mas como algo amplo e complexo que é o processo de formação humana, que tem nas práticas sociais o principal ambiente dos aprendizados o ser humano. No entanto, a escolarização é um componente fundamental neste processo e um direito de todas as pessoas. Desde o começo do MST, existiu a luta pela criação de escolas nos próprios assentamentos, primeiro por uma intuição de que isso também era um direito das famílias, e pela consciência de que as escolas não fossem nos assentamentos, muitas crianças continuariam fora delas. Aos poucos esta exigência foi se tornando uma convicção, um princípio do MST.

O MST precisa romper três cercas para de fato cumprir o seu papel social, que são: as cercas do latifúndio, do capital e da ignorância, é aí que entra a educação como base que vem sustentar todo discurso político do MST, tornando-a sua prioridade para a formação do sujeito. É louvável como o MST

trate a questão da educação em suas áreas de acampamentos e assentamentos, porque é através do intermédio da educação que as pessoas tomam posse de seus direitos na sociedade e dialoga com quem quer que seja para defender suas ideias, e só os conhecimentos adquiridos nas lutas e mediados na escola, dá ao cidadão essa garantia de sujeito independente e de importância na sociedade, principalmente no seu local de vivência.

A Pedagogia do MST busca trabalhar uma identidade própria enquanto escola do campo que venha fortalecer as formas de desenvolvimento dos povos do e no campo, baseando-se na justiça social, na cooperação agrícola, no respeito à vida e na valorização da cultura camponesa (SETOR DE EDUCAÇÃO DO MST, 2008). Estudar na cidade para o MST, só no último caso, considerando-se que a educação no meio urbano prepara o filho do agricultor para sair do assentamento, já o ensino nas escolas dos assentamentos do MST deve preparar os estudantes para ficar e transformar o meio rural, de modo que aponte para uma perspectiva de campo ecológica e socialmente correta.

Para Caldart (2012), o fazer pedagógico abordado na Pedagogia do MST abre um espaço de reflexão sobre a dimensão educativa do trabalho, como também da produção cultural, dos movimentos sociais, dos processos tecnológicos, enfim acredita que foi a reflexão das práticas educativas e produtivas, e do trabalho como princípio educativo é que mais tem contribuído para a compreensão da pedagogia das práticas sociais.

A autora traz a concepção dos pedagogos como Makarenko (1977, 1978, 1987) e Pistrak (1981) e ambos construíram uma proposta de escola em que tinha o trabalho e as práticas sociais como elemento central, abriram também a possibilidade de maior diálogo entre as reflexões sobre educação, preocupando-se desde o lugar ao que acontecem nas diferentes práticas pedagógicas. Nessa concepção, de educação em que o trabalho é educativo dá a entender que o sujeito educativo, ou a figura do educador não precisa ser uma pessoa e muito menos estar na escola ou em outra instituição que tenha finalidades educativas, podendo assim, atribuir como sujeito educativo uma fábrica, um sindicato, um movimento social.

Já que a questão é a formação humana, e as práticas sociais são as que formam o ser humano, logo a escola não pode ser desvinculada delas, como um lugar de formação, a partir daí surge diferentes reflexões, uma delas diz que as relações sociais que a escola propõe, através do seu cotidiano, do seu jeito de agir é que condiciona o seu caráter formador, e não muito os conteúdos selecionados por ela para o seu tempo específico de ensino.

Ao dizer escolas de assentamento ou acampamento, o movimento está afirmando a necessária vinculação da escola com a realidade local e o desafio de participar efetivamente da solução de seus problemas. Já ao dizer escola do MST, afirma-se a relação que a escola deve ter com a luta pela Reforma Agrária, que vai além das questões localizadas em cada assentamento. Quando se diz escola do campo, a responsabilidade é ainda maior, pois estar assumindo um vínculo mais amplo com o destino do conjunto dos camponeses ou dos trabalhadores do

campo, o que exige da escola um comprometimento com as questões da comunidade, ajudando no seu engajamento a um projeto mais

Em qualquer das expressões para designar a escola, pretende-se a construção de uma identidade. Não basta apenas ter escola no assentamento, ela precisa ser uma escola do campo que assuma as causas e a cultura de quem ali vive e trabalha, como sujeito que faz a história.

A Pedagogia do MST busca na sua proposta um projeto de inclusão social, partindo da convicção que incluir é um processo para a construção de um novo tipo de sociedade. Uma sociedade onde todos os sujeitos enquanto cidadãos tenham igualdade de direitos dentro da diversidade (MST, 2014). Estudando um pouco esta pedagogia, fica claro os seus objetivos de inclusão do ser humano na sociedade, como um ser que precisa se tornar independente e conhecedor de seus direitos e deveres para uma vida social. O principal objetivo de se trabalhar com a Pedagogia do MST é buscar corrigir as injustiças, eliminar discriminações e promover a inclusão social entre os povos.

As escolas de assentamento do MST trazem na sua proposta decisões inovadoras, que vem promover e valorizar a prática de organizações sociais, como um instrumento de valorização da diversidade e de apoio às populações que vivem em situações de vulnerabilidade social (SETOR DE EDUCAÇÃO DO MST, 2006). Assim, esta escola tem o papel de promover o ser humano na sua integralidade, estimular a formação de valores, hábitos e comportamentos que respeitem a diversidade. Por isso os setores da sociedade que sofrem da exclusão: afrodescendentes, indígenas, pessoas com deficiência, pessoas que pertencem à classe economicamente menos favorecida e povos do campo que devem ser respeitados como sujeitos de direitos, e toda a ação pedagógica devem ser pensados como forma de inclusão e que venha contemplá-lo como tais.

Foi pensando nas diferenças que o MST criou a sua própria pedagogia, que veio proporcionar a todos, oportunidade de desenvolvimento pessoal e profissional, respeitando sua identidade. Para isso, ao trabalhar em sala de aula será necessário estar atento aos diversos atores que ali estejam, para que não venha cometer nenhum tipo de injustiça, é pensar na inclusão de todos os estudantes como protagonistas de uma nova sociedade.

Segundo Caldart (2012), ao afirmar o movimento social como sujeito pedagógico, a sua luta, e a sua organização, como matriz formadora não significa que são pura positividade. Da mesma forma ao afirmar a formação do trabalho é analisar a sua contradição, presente nas formas históricas, percebe-se o caráter deformador na concepção de formação do cidadão, um grande exemplo é a alienação do trabalho assalariado capitalista que tira do sujeito o direito de viver com dignidade. São exatamente as contradições que mostram melhor o movimento da formação humana, onde indica como agir na educação dos trabalhadores, e visa seu protagonismo efetivo no processo de refundação da sociedade.

Sabendo da diversidade de fatores que o movimento se depara ao se afirmar como sujeito pedagógico, fica explícito o seu compromisso e a sua

vontade de mudar a concepção do trabalhador em relação a sua mudança de vida, para a partir daí começar a criar alternativas de inclusão social. Este compromisso do MST com a educação mostra o quanto, o mesmo acredita na transformação das pessoas quando se permite estudar, para melhor compreender a sua função social e conseqüentemente mudar a história de vida.

A educação possibilita ao sujeito não só mudanças social ou cultural, as mudanças começam por dentro, pelo intelectual, só a partir daí começa a ser notada socialmente através das atitudes que este toma diante da sociedade. Logo se percebe a força que a educação trás para a vida seja ela como for, através do ingresso à educação as atitudes, o comportamento tudo começa a ter um sentido e a sujeito a ter uma visão ampla de mundo.

Foi através das referências do autor pernambucano Paulo Freire, que o MST se inspirou na construção da sua própria pedagogia, tendo como base e fundamentação teórica elementos da Pedagogia do Oprimido, Pedagogia da Libertação e Pedagogia da Autonomia. O MST buscou fazer a junção dessas três pedagogias relendo e recriando novos elementos, pertinentes com a realidade dos povos do campo, para a construção da Pedagogia do Movimento Sem Terra, esta Pedagogia do MST busca recuperar algumas matrizes pedagógicas desvalorizadas pela sociedade capitalista: Pedagogia do Trabalho, Pedagogia da terra, Pedagogia da História, Pedagogia da Organização Coletiva e Pedagogia da Luta Social.

Com a Pedagogia do Trabalho, o Movimento acredita que é possível educar pelo trabalho e para o trabalho, para isso, a identidade da educação no campo definida pelos seus sujeitos sociais deve estar vinculada a uma cultura que produz por meios de relações mediadas pelo trabalho, entendendo o trabalho como produção humana. Na Pedagogia da Terra, o MST defende que é preciso ter cuidado com a terra e com a vida, assumindo o compromisso de amar e preservar a terra e os seres da natureza, e assim aperfeiçoar sempre o conhecimento sobre a natureza e a agricultura, enfim para que proteja a biodiversidade e consiga tirar da terra o seu sustento para que possa viver com dignidade.

Quanto a Pedagogia da Organização Coletiva, para o MST, a base da formação organizativa está no enraizamento das pessoas em urna coletividade e na formação que permite compreender que a força social e política das ações das pessoas está na força organizativa de sua coletividade. Já na Pedagogia da Luta Social, o MST acredita que a matriz formadora básica dos sujeitos sociais é a luta social, combinada com a matriz da organização coletiva e temperada pela atuação das diferentes matrizes pedagógicas, ou conformadoras do ser humano, também acionada pela dinâmica do movimento. O que educa as pessoas é a luta concreta e suas contradições, enfrentamentos, idas e vindas, conquistas e derrotas (SETOR DE EDUCAÇÃO DO MST, 2005 p. 177).

Depois de conhecer as matrizes que o MST traz na justificativa para sua prática educativa, fica clara as contribuições que o mestre Paulo Freire traz nas suas renomadas obras, principalmente nas Pedagogias de Oprimido e da Libertação. Onde o foco central nessa formação é o sujeito e sua peculiaridade.

EDUCAÇÃO E PRÁTICA PEDAGÓGICA DO MST

O MST faz uma avaliação de sua trajetória pela educação e garante ter acertado no momento em que apostou na formação de educadores internos, porque lhe trouxe a garantia de manter as escolas nos assentamentos e principalmente nos acampamentos, já que na rede pública não tem professores disposto a trabalhar nessa realidade, em escola itinerante embaixo da lona muitas vezes sem nenhum recurso didático.

Para o MST, só quem vive na luta, melhor compreende seu processo, neste caso apostar na formação dos seus educadores foi fundamental para o desenvolvimento da educação em suas áreas, com um trabalho condizente com a realidade local e social dos estudantes. Logo exigiu uma discussão coletiva sobre a concepção da escola e do envolvimento do MST como organização na formação de educadores. Envolvimento este que só se desdobrou depois na luta por iniciativas de escolarização e formação específicas para os professores que atuam no conjunto das escolas do campo (CALDART, 2012).

O MST tem desenvolvido cursos de formação de educadores desde 1990, primeiro de nível médio (magistério, hoje normal médio) e só a partir de 1998 também de nível superior, como o Curso de Pedagogia da Terra. Vale a pena ressaltar que o trabalho com formação de educadores só foi reconhecido em 1995, com o prêmio “Educação e Participação”, com o impulso desse reconhecimento foi realizado o I ENERA, em julho de 1997, como apresentação pública do trabalho que vinha sendo desenvolvido nas escolas de assentamentos. Este encontro serviu como afirmação do trabalho de educação desenvolvido dentro do próprio Movimento, como forma de mostrar para sociedade a consolidação de sua pedagogia como matriz formadora.

Fazendo uma análise da prática pedagógica do MST, desenvolvida nas escolas de assentamentos e acampamentos do mesmo, percebe-se uma grande valorização da cultura, dos valores e princípios dos povos do campo, ao contrário do trabalho realizado em uma escola dita “comum” em que sua realidade local não tem importância, o seu currículo não contribuem com uma aprendizagem significativa, e de valorização humana, porque quem decide o seu currículo na maioria não precisou passar pela escola pública, não conhece a realidade das escolas públicas do campo e tão pouco estar preocupado com a sua melhoria.

Segundo o MST, foi pensando na valorização humana, que tem investido em cursos de formação de professores, acreditando que é a luta que forma os sujeitos do campo, por isso a importância de sua valorização consolidada na escola, como forma de fortalecer seu desenvolvimento e reafirmar a sua identidade de Sem Terra, tendo-a como elemento fundamental, na luta pela transformação social.

Para Arroyo (2008), os movimentos do campo e o Programa Nacional de Educação da Reforma Agrária – PRONERA, vieram para quebrar essa visão genérica de docente educador e dessa maneira, superar as desastrosas consequências para a afirmação da educação do campo. Esses movimentos se

afirmam não apenas como reivindicadores de escolas e demais profissionais, mas como sujeitos coletivos de políticas de formação de docentes educadores.

Os movimentos sociais do campo acreditam nas políticas sociais como um processo que obriga a repensar e, até mesmo, redefinir a relação entre o Estado, as suas instituições e os movimentos sociais. Esse processo tem contribuído com uma grande relevância nas políticas públicas, onde os currículos de formação têm como uns dos objetivos formar profissionais do campo capazes de influir nas definições e na efetivação de políticas educacionais, ou seja, os currículos objetivam afirmar esses profissionais como sujeitos de políticas.

Como relata o Boletim de Educação nº 9 do MST (Balanço dos 20 anos), em vários Estados da Federação são desenvolvidos cursos a nível superior para a formação de professores específicas, para atuarem nas escolas em que desenvolve a Educação do Campo e a Pedagogia do MST, com a capacitação desses profissionais da educação o movimento consegue com mais facilidade desenvolver a sua prática educativa. A grande tarefa dos educadores e educadoras do MST, é ajudar a construir escolas do MST, e se assumir como sujeitos de uma reflexão permanente sobre as práticas do Movimento, extraindo delas as lições de pedagogia que permitem fazer e transformar em cada escola, e do seu jeito, o movimento pedagógico que está no processo de formação da identidade dos sujeitos Sem Terra, como se fazer presente também na formação dos sujeitos humanos, de modo geral.

SETOR DE EDUCAÇÃO

Segundo Morissawa (2001), o surgimento do setor de educação do MST deu-se no Rio Grande do Sul, mais precisamente no acampamento da fazenda Annoni, uma equipe de professores formada espontaneamente começou a empreender a educação das crianças, composto também por pais de alunos, o setor assumiu o compromisso de articular as questões práticas para o funcionamento da escola, bem como de cuidar para que nenhuma criança deixasse de estudar, envolvendo-as nas atividades do acampamento.

Este setor surge como um elemento fundamental na organização do Movimento Sem Terra. É um setor bastante atuante no movimento, desde o momento que o MST viu na educação uma prioridade necessária para continuidade do processo de luta, tanto pela terra quanto pela dignidade e igualdade de direitos entre os povos do campo.

Para o autor os principais desafios do setor de educação são: erradicar com o analfabetismo nas áreas de acampamentos e assentamentos, conquistar condições reais para que toda criança e adolescente esteja na escola, estudando, isso implica lutar por escolas de ensino fundamental e ensino médio dentro dos assentamentos.

Capacitar e habilitar professores, para que sejam respeitados enquanto sabedores das necessidades e portadores da novidade de construir uma proposta alternativa de educação popular, para que os assentados eduquem os filhos de outros assentados, pensar, repensar e elaborar constantemente a proposta

pedagógica, voltada ao fortalecimento da cultura camponesa, com características próprias, conquistar mais apoios de entidade e pessoas que comunguem com os princípios do MST.

Diante dos desafios enfrentados pelo setor de educação do MST, fica claro o seu comprometimento com a Educação do Campo, e sua força política como forma de mostrar para sociedade a sua organicidade, em função das conquistas já alcançadas, devido ao poder de sua organização e da preparação de seus educadores que tem o papel não só de transmitir conhecimentos, mas de preparar sujeitos críticos e reflexivos para uma vida em sociedade.

O setor de educação do MST tem um papel fundamental na vida do cidadão do campo, pois é através dele que se forma o sujeito, preparado para enfrentar as diversas situações da vida, e com a cabeça erguida porque, consegue arquitetar o seu próprio destino, ou seja, tem conhecimento de seus direitos e não se deixa mais ser escravizada, essa é principal função do setor de educação, conscientizar as pessoas de seus direitos sem esquecer-se de seus deveres.

Observando a diversidade do MST, principalmente com o setor de educação que é um dos setores mais atuantes, e de uma importância extrema em sua organização, fica visível a sua dimensão de compromissos e de responsabilidade perante a sua coletividade. Preocupando-se com os processos de ensino e de aprendizagem do sem povo, principalmente dos mais jovens, que são os futuros militantes que darão continuidade na luta tanto pela Reforma Agrária quanto pela democratização dos direitos do cidadão.

Sabemos que o acesso à educação de qualidade é um direito do sujeito, embora essa educação não seja garantida como deveria ser. É notável e desumano como o poder público trata a educação neste País, principalmente a Educação do Campo.

É de extrema importância que o povo se organize, para reivindicar os seus direitos e cobrar de forma passiva e democrática políticas públicas para que venha favorecer as classes mais necessitadas, que muitas vezes ficam no esquecimento e mercê da exclusão social.

Sabendo de tudo isso, não dá para cruzar os braços e esperar é preciso lutar, ir às ruas, fazer mobilizações, chamar a sociedade e mostrar a necessidade de se unir para que de fato aconteça à transformação social que tanto espera que aconteça só que não é com passe de mágica, é com lutas e sacrifícios, caso contrário tudo continua igual e caminhado cada vez mais para o caminho do esquecimento e da ignorância.

O Movimento tem consciência de que, mais do que um mérito especial de sua proposta, o que está em jogo é a histórica ausência de políticas públicas e de discussões pedagógicas que considerem essa realidade, caracterizada pelo abandono não somente em relação à educação (CALDART, 2012, p. 289).

Só com muita organização social e política será possível reverter o descaso social que a sociedade enfrenta. Mas com a união das classes populares a luta será mais divulgada e ao mesmo tempo se ganha força, na medida em que é

divulgada, a controvérsias, mas também aliados que fazem dos movimentos populares o caminho para a transformação social.

O setor de educação tem acompanhado as escolas tanto dos acampamentos quanto dos assentamentos e mostrando para os educadores e educandos o quanto a educação é importante para a organização do MST, tanto é que sua proposta pedagógica está afinada com os interesses, as percepções de trabalho e as relações sociais dos trabalhadores Sem Terra, talvez por isso tenha tornado um Movimento que tem causado preocupações as classes que não demonstra simpatia pelos movimentos sociais.

No entanto, o MST reconhece o direito à educação como uma ferramenta capaz de capacitar os assentados para a conquista da compreensão de sua situação, de se organizar e lutar pelos seus direitos, enquanto cidadãos.

Devido à dinâmica de acompanhamento das escolas pelo setor de educação se percebe algo surpreendente que é o trabalho coletivo desenvolvido nas escolas do MST.

O setor acompanha as escolas não com a função de fiscalizar, pelo contrário é pensando na construção de uma educação que inclua cada sujeito, sem nenhum tipo de preconceito e essa educação só acontece em espaço onde as decisões são tomadas no coletivo e respeitando as diferentes opiniões, tornando assim uma educação democrática.

A TRAJETÓRIA DE EDUCAÇÃO DOS ASSENTAMENTOS NO MUNICÍPIO DE ITUBERÁ

A proposta metodológica estava pautada em um projeto de pesquisa, que partiu da necessidade de compreensão sobre a Educação do Campo e sua efetivação, bem como a organização de seu trabalho, pensada em obter conhecimentos específicos construídos a partir dos eixos de trabalho que se organizam ao redor de um problema para resolver ou um produto que se queira obter.

Cada capítulo deste trabalho possui objetivos específicos e que vieram para tornar claro o quanto a pedagogia do MST tem contribuído para a educação do campo, tomando-a uma prática fundamental nas escolas que até pouco tempo eram denominadas escolas rurais.

Até a consolidação da Educação do Campo, as chamadas escolas rurais recebiam propostas pedagógicas que não condiziam com sua realidade, com o mesmo currículo das escolas urbanas, hoje a proposta de educação do campo vem com um currículo específico e condizente com a sua realidade, de escola do campo.

Para a construção deste trabalho foi realizada pesquisa bibliográfica e também de campo, na qual foram analisados diversos autores que trazem a problemática e a diversidade da educação do campo, como forma de debate e estudos para tornar a política de educação do campo uma prática eficaz. A pesquisa de campo foi a partir de entrevista com representante do setor de educação do MST, professora que também atua nas escolas do MST há 19 anos

e moradores das comunidades tanto do assentamento Lucas Dantas quanto do Josiney Hipólito.

Através das entrevistas foi possível perceber que o Movimento tem na educação a ação necessária para o desenvolvimento humano e conseqüentemente a formação dos seus sujeitos. Fazendo necessário que cada professor que esteja nas escolas dos acampamentos ou assentamentos do MST, tomem para si o compromisso não só pela educação como ensinamentos das disciplinas e sim buscar compreender e trabalhar as grandes matrizes da formação dos sujeitos do campo, e lutar por políticas públicas que firmem seus direitos enquanto cidadão do campo, deixando-se aprender com os movimentos sociais que também é um agente formador de seus sujeitos para que seja transformador de conhecimento em ação.

Este trabalho nos pareceu um momento oportuno para avançarmos com relação aos estudos, em que vem nortear o professor no seu desenvolvimento pedagógico no contexto da Educação do Campo, e ao mesmo tempo tornar essa política pública ativa. É a que o MST traz na sua pedagogia, a realidade como ponto de partida, bem como suas vivências e suas necessidades local e social.

Resultados referentes a pesquisa efetuada

O MST chegou neste município em Ituberá, em dezembro de 1997, neste mesmo período foram feitas três ocupações de terra, nas fazendas: Marimbu que fica no km 14, hoje é o assentamento Margarida Alves, fazenda Cascata no Km 15 hoje o atual assentamento Josiney Hipólito, também a fazenda Jubiabá próximo ao Km 25 onde é hoje o assentamento Lucas Dantas. Ambas as fazendas foram ocupadas na mesma data (8 de dezembro de 1997).

Foi a partir das ocupações e da vida nos acampamentos que o MST percebeu a necessidade de se ter escola em suas áreas para atender a demanda dos sem terrinhas. Embora já houvesse escola na fazenda para os filhos dos empregados, no entanto, naquela época havia certa resistência em aceitar a luta do MST e conseqüentemente o convívio com os filhos dos Sem-Terra.

Sendo assim, as crianças que viviam nos acampamentos com os pais ficaram pouco mais de um ano sem estudar, até a legalização dos assentamentos com a chegada da emissão de posse. Foi exatamente aí que começou a luta por educação nos novos assentamentos, que estão localizados neste município. Segundo seu Gilberto Pereira (assentado no Assentamento Lucas Dantas), as lutas eram constantes perante a Secretaria de Educação, foram diversas reuniões, idas e vindas sem respostas.

Nessa época, o setor de educação neste município não estava efetivamente organizado e o MST não tinha ainda um coletivo de educadores seus, que conhecesse a sua luta para poder passar para as crianças, os Sem-Terrinhas, os seus valores e princípios. Logo no início, os professores que ensinavam nos assentamentos eram disponibilizados pela Secretaria de Educação, sem nenhum vínculo com o MST. A sua maioria não se adaptava à realidade ou não queria, foi aí que o Movimento se organizou em setores para

manter a organização das suas áreas, entre eles o setor de educação. Este setor, desde seu início, teve a função de acompanhar os novos professores recém-chegados no MST, para lhe dar suporte e garantir que os princípios e valores do Movimento fossem vistos como um ponto de partida, na garantia de se manter a identidade Sem-Terra.

Os professores que não se adaptavam a esta realidade, a direção do MST, junto com a direção das áreas, comunicava a secretaria e pedia a substituição desses professores por outro, que simpatizasse com a luta, ou pelo menos que a respeitasse. Segundo o Gilberto de Jesus, um dos fundadores do MST neste município, atualmente é um assentado do assentamento Lucas Dantas, a educação era um problema que preocupava e ainda preocupa o MST. No início dos assentamentos se trocava de professor o tempo todo, cada ano era um professor diferente e não se ensinava nada do MST, nem parecia escola de Sem-Terra.

Só a partir de 2007, o MST conseguiu a permanência de um coletivo de educadores que moravam nos assentamentos, o que facilitou bastante o processo, tanto de ensino, quanto de aprendizagem, já que os assentamentos ficam num local de difícil acesso. Tudo isso dificultava o processo de adaptação dos professores que se deslocavam da cidade. Atualmente, os três assentamentos deste município possuem educadores que foram formados na luta e que tem total convicção da sua importância para a formação humana. Cada professor tem a sua particularidade e o seu modo de trabalhar e o MST dá essa autonomia aos seus educadores, contudo que esses tenham compromisso com a educação

Percebe-se que a experiência educativa das escolas do campo e nos assentamentos do MST neste município de Ituberá teve um percurso bastante difícil, mas, hoje já é possível ver os resultados. São escolas respeitadas no município, porque podem contar com o apoio do MST e o comprometimento de seus educadores para com a educação, em que ambos vêm desenvolvendo um trabalho condizente com a realidade local e social dos alunos assim como prega o Movimento.

O professor deve participar da vida do assentamento. Só dar aulas não chega. Deve participar das discussões e ações principais do assentamento como um todo. O professor só será professor de verdade quando assumir de corpo mente coração esses princípios pedagógicos e os princípios do MST. Quando fizer a sua luta pela terra, pela produção, como a luta pela educação e participam das lutas do assentamento e dos trabalhadores em geral (CADERNO DE EDUCAÇÃO DO MST, 2008, p. 36).

O professor para estar nas escolas dos assentamentos e acampamentos do MST precisa ser militante, assumir para si a causa e a luta deste Movimento, para melhor desenvolver o seu papel de educador. Conforme o PPP da Escola Jubiabá, apesar de alguns avanços, a escola ainda é marcada pelo preconceito maquiado por ser escola de Sem Terra. Mesmo tendo o assentamento e, até mesmo a escola, mostrado resultados positivos no município, e da própria

comunidade escolar desenvolver uma proposta de educação condizente com os valores e princípios de seu povo, em que vem valorizar suas raízes sem perder de vista o futuro, dentro de um espaço de formação humana.

As Escolas Jubiabá, Ojefferson Santos e Hamilton da Conceição são as três escolas do MST no município de Ituberá, sendo que a Jubiabá está localizada no Assentamento Lucas Dantas; a Ojefferson Santos no Assentamento Josiney Hipólito e a Hamilton da Conceição, no Assentamento Margarida Alves. Todas as três escolas são acompanhadas pelo Setor de Educação do MST. Este setor, além de acompanhar as escolas, garante a participação dos educadores e educadoras nos cursos de formação do Movimento. Além disso, há um coletivo de educação nos assentamentos que tem o papel de ajudar na articulação entre escola e setor de educação. Os mesmos setores existentes nas instâncias do MST, que ajuda na sua organização, também estão presentes nas áreas de acampamentos e assentamentos, que vêm consolidar o MST como um movimento de massa e coletivo.

Um dos pontos mais críticos e o descaso com a educação nestes assentamentos é com a Escola Jubiabá, pois o seu espaço físico não tem contribuído para um melhor desempenho do ensino e da aprendizagem. A escola é um casarão antigo da época da fazenda, o MST emprestou por alguns meses a secretaria de educação para funcionar a escola enquanto providenciava um espaço mais adequado, só que já fez 18 anos e nada foi feito pra mudar essa realidade.

Segundo o Setor de Educação da Regional Baixo Sul, no início de cada ano é tirado uma comissão de representantes dos três assentamentos e é entregue a pauta ao(a) gestor(a) municipal com as principais ações para melhoria dos assentamentos, entre elas a melhoria da educação a partir da construção de uma escola no Assentamento Lucas Dantas. O MST continua na luta e com certeza não irá desistir, pois nada que tenha conquistado até hoje foi fácil, tudo aconteceu de acordo com a persistência e resistência do seu povo.

Percebe-se que nos assentamentos as estratégias de organização das pessoas produzem muito mais ações coletivas, o que poderíamos denominar “companheiros e companheiras”, que se entregam com compromisso, dedicação, empenho e o envolvimento com o movimento, ou seja, tomam-se “militantes”, militantes estes que darão o seu melhor na defesa dos direitos das pessoas que integram este movimento, servindo de ponte para manter o diálogo entre Movimento Social, que é o MST e as pessoas que se interessar a fazer parte dessa organização, que possivelmente também se tornará um militante.

Os assentamentos rurais constituem comunidades de trabalhadores rurais conforme o modo de vida e como participam da produção: parceiros (agricultores que trabalham sua família, arrendam terra do outro, fazendo com ele uma parceria onde entram com trabalho e ferramentas, e o outro com a terra); arrendatários (agricultores que trabalham com a sua família e arrendam terra por um preço fixo combinado, que pode ser pago em dinheiro ou em produto agrícola); posseiros agricultores (que trabalham com a família numa determinada área, como se fosse sua, mas não possui o título de propriedade da terra);

assalariados rurais (agricultores que trabalham por conta, apenas vendendo seus dias de serviço a um fazendeiro qualquer); pequenos agricultores (agricultores que trabalham com sua família, mas possuem apenas uma parcela muito pequena de terra, por isso, não conseguem sustentar a sua família).

No município de Ituberá, os três assentamentos rurais foram construídos nos processos de lutas pela terra organizados pelo MST. Para manter a organização de um assentamento, são organizadas associações ou cooperativas para garantir os trâmites legais perante a lei. Esses movimentos sociais, originários do campo, apresentam um contexto singular e próprio, que por muito tempo tornou-se preocupante e um tanto perigoso. Pois tudo que é novo assusta, e as pessoas não conheciam a sua proposta e estava acostumado com um modelo de sociedade inteiramente capitalista, o medo de arriscar a essa mudança de vida era grande já que era algo novo que poderia dar certo mais também poderia dar errado.

Com o passar dos anos, foi havendo a conscientização das pessoas para com os seus direitos enquanto cidadão. Foi aí que perceberam que o risco valia a pena, pois a partir daí suas vidas mudariam, deixando de ser escravo de viver “livre” mas sem direito de escolha. Foi aí que o MST veio para possibilitar ao trabalhador uma nova vida, mas nada aconteceu ou acontece de uma noite para o dia, careceu de muita luta, muita resistência, derrotas para enfim se ter vitória, com todo esse processo o MST foi ganhando força e se tornando um movimento popular, tornando-o reconhecido em toda sociedade.

Para alguns era a chance que se tinha para mudar de vida e se tornar arquiteto do seu próprio destino e deixar de ser escravo, para outros eram um bando de baderneiros que queria tirar ou invadir as terras dos fazendeiros apenas há benefício próprio. Talvez a falta de conhecimento ou de vontade não acreditava que poderia acontecer a democratização da terra e que aquele trabalhador poderia um dia se tornar um dos donos da fazenda que ajudou a construir, com muito esforço e nenhum reconhecimento.

A trajetória da Educação do Campo no município de Ituberá, o Setor de Educação do MST nas escolas percebe o grande índice de analfabetismo e de exclusão bastante elevada da população do campo. É aí que entra a educação popular identificada por se concretizar, através da prática social e não pela transmissão de conhecimentos.

Com a visão da dimensão coletiva porque são grupos, comunidades, categorias, e outras formas associativas, que buscam juntos, a sua participação na sociedade, além de ser uma educação globalizante, totalizadora e traz em seu pressuposto a ideia de um projeto sociopolítico. Sabendo de todos esses pressupostos que a educação tem, fica claro sua importância para a formação pessoal e social do indivíduo, ou seja, é através do ingresso na escola que o sujeito passa a melhor compreender o seu papel na sociedade em que vive. Para uma educação de qualidade é preciso que a escola esteja aberta não só a ensinar, mas também em aprender a ensinar, esse aprendizado só se garante através do processo e dos desafios que surgem durante sua formação.

Além de uma escola comprometida com os seus alunos, é necessário de um currículo condizente com a realidade em que a escola se encontra inserida. Contudo, os professores também precisam se adequar a esse público que carece de uma atenção especial, e ao mesmo tempo necessária, para não perder a sua identidade local, as suas raízes. São esses valores que o MST acredita que fazem toda a diferença, durante o processo de formação pessoal e intelectual do ser humano, tornando-o sujeito crítico e ao mesmo tempo reflexivo. Pois alguém que valoriza suas raízes e não deixa manipular o seu modo de pensar e de ver o mundo e compreender os seus valores, com certeza saberá se portar na sociedade como cidadão de direitos e deveres.

Infelizmente falta muita vontade dos que competem a promover políticas públicas que garantam à Educação do Campo a valorização do seu processo, e dos sujeitos que trabalham e vivem do e no campo, bem como seus processos de formação pelo trabalho, pela produção de cultura, pelas lutas sociais que, na maioria das vezes, são ignoradas ou tratadas de modo preconceituoso e discriminatório, a realidade desses sujeitos não costuma ser considerada quando se projeta um desenho de escola (FERNANDES *et al.*, 2008).

O trabalho do docente do campo: análise dos assentamentos Lucas Dantas e Josiney Hipólito

Segundo o Projeto Político Pedagógico – PPP da Escola Jubiabá, o histórico e o perfil dessa Unidade Escobar se deram a partir da ocupação da fazenda que leva o nome da escola em 8 de dezembro de 1997, e que foi desapropriada para Reforma Agrária tornando-se área de assentamento. O nome da escola se deu a partir de discussões nas assembleias com a comunidade, permanecendo Jubiabá que é o nome da antiga fazenda, porque tem a ver com as raízes africanas da comunidade.

Em 2007, a comunidade teve duas conquistas: a turma de Educação Infantil e um coletivo de educadores que moram no assentamento, essa conquista veio facilitar muito o processo e a melhoria da escola como um todo. O assentamento fica num local de difícil acesso, a 30 km da sede, mesmo com professores da comunidade, quase não se tem acompanhamento da coordenação e da gestão escolar por conta do transporte irregular. Corno já foi dito, a escola não dispõe de um prédio escolar e funciona em uma estrutura da sede da antiga fazenda, que tem dificultado bastante o desenvolvimento dos educandos. Além disso, apesar de haver uma demanda muito grande de alunos, só atende Educação Infantil e o Ensino Fundamental, todos juntos em turmas multisseriadas.

A realidade da Escola Jubiabá é a mesma de neve anos atrás, a estrutura continua a mesma, apesar de muitas idas do MST até a prefeitura entregar pautas reivindicando a construção da escola e nada foi feito. Para dificultar ainda mais, a escola atende hoje a uma turma de multisseriada de Educação infantil ao 5º ano, são 33 alunos que estão com seu futuro educacional comprometido. Essa realidade que a escola se encontra hoje tem afetado tanto o ensino, quanto a

aprendizagem dos alunos. Mesmo não contando com uma escola adequada fisicamente é reconhecida pedagogicamente, por contar com professores comprometidos com a educação e seu processo. No entanto, o comprometimento por parte dos professores não é suficiente para um ensino de qualidade já que o meio influencia.

Existe certo preconceito, talvez maquiado por ser escola de Sem-Terra, mesmo o assentamento tendo mostrado resultados positivos no município e da própria comunidade escolar desenvolver uma proposta de educação condizente com os valores e princípios que proporcionem a escola como um espaço de formação humana.

Antes, os educandos que passavam para o Ensino Fundamental eram obrigados a sair para prosseguir os estudos em outras localidades ou iam para o Colégio da Fazenda Juliana, conhecida como Grisa, ou iam para a cidade. Esse deslocamento trazia para comunidade uma série de problemas, um deles eram a evasão escolar, muitos abandonavam os estudos até mesmo antes de concluir o Ensino Fundamental, outro problema detectado pelo MST era a perda da identidade Sem-Terra, pois o ensino e a realidade era outro totalmente ao contrário do que se prega o movimento com um ensino a partir da realidade.

Hoje, graças às lutas, o MST conta com uma conquista de extrema importância que é uma escola de Ensino Fundamental II e Médio, no assentamento vizinho, na Josiney Hipólito. Essa escola atende os educandos dos três assentamentos do município e, também, das localidades vizinhas, é também acompanhada pelo setor de educação do MST, que tem dado todo apoio, tanto pedagógico quanto na resolução dos problemas que surgem no cotidiano escolar.

As famílias, em sua maioria, têm baixo nível de escolaridade, são afrodescendentes e vivem do extrativismo da seringueira, da cultura do cacau, do cravo, cupuaçu, do palmito, da banana entre outros. Na comunidade não há alternativas de lazer e a religião é bem dividida entre a católica e a evangélica, no entanto, isso não é um problema, pois todos se respeitam independente da religião.

Inúmeros são os fatores que impedem os avanços do processo de ensino-aprendizagem, entre eles são: A necessidade de uma estrutura básica de qualidade que inclua um prédio escolar com biblioteca, laboratório de informática (com acesso à internet), laboratório de projetos culturais em torno da literatura, da música, da arte, do teatro e do artesanato, e formação específica para os educadores do campo (PPP, 2007, p. 8)

Estudos e pesquisas nos mostram o quanto é importante se construir junto com os estudantes um conhecimento significativo e que seja condizente com a sua realidade, tanto local, quanto social, para que estejam aptos a lidar com as divergências, muitas vezes imposta pela sociedade.

A Escola Jubiabá dispõe de Regimento Escolar para Educação Infantil e para o Ensino Fundamental, em relação ao PPP, este foi atualizado no ano de 2015. Esses documentos são de fundamental importância para o desempenho pedagógico da escola. São eles que norteiam o professor a desenvolver o seu

trabalho docente, principalmente se este não conhece a escola, e como está organizado o seu currículo. É preciso ressaltar que estes documentos precisam ser de estudo do professor e não mais um papel a ser engavetado. O professor precisa não só conhecer os documentos da escola, mas também participar da sua construção quando possível, para melhor compreender seu processo e facilitar o seu fazer pedagógico.

Segundo o depoimento de um assentado, “na escola as professoras estão de parabéns porque cuida das crianças e ensina às coisas que as famílias não sabem ensinar, ele diz ainda que os pais não sabem mais educar seus filhos deixando essa responsabilidade toda por conta da escola”.

A Escola Jubiabá está chamando sempre a família para participar da vida escolar de seus filhos, estabelecendo, assim, uma parceria entre escola e família. Esta parceria tem dado muito certo. É fundamental o apoio da família com a escola, e quando se tem esse apoio os resultados dos educandos são surpreendentes, e estimulantes, tanto o professor quanto o aluno se sentem valorizados, em ver seu trabalho e esforço sendo reconhecido.

Sabe-se que a escola tem o papel de ensinar as disciplinas, quem precisa educar é a família, repassando os seus valores, os seus princípios para que os seus filhos se tornem cidadãos de bem. Mas, muitas famílias têm perdido esses valores e o controle de seus filhos, para isso cada vez mais a escola tem tido problemas com indisciplina, logo a escola precisa buscar apoio na família e esta não corresponde o que tem comprometido o ensino e a aprendizagem.

O MST emerge como movimento social na esteira das lutas travadas no campo em diferentes espaços e tempos da história do Brasil. São experiências/referências/histórias produzidas pelo próprio movimento sobrepostas às evoluções e desdobramentos políticos, econômicos, sociais diversos que envolvem tempo, espaço, interesses e sujeitos nas questões relativas às disputas pela terra no Brasil. O MST não deve ser visto como algo novo na história do Brasil é uma continuidade das lutas históricas do movimento camponês (MST CADERNO DE FORMAÇÃO PARA NÚCLEOS, 1996, p. 13).

O Assentamento Josiney Hipólito surgiu da ocupação da fazenda apresentada nesta nova unidade escolar, sejam possíveis de serem enfrentados pelo grupo de crianças, adolescentes, jovens e adultos que porventura venham fazer parte da escola. Um dos ganhos de se trabalhar com a Pedagogia do MST, ou seja, com um ensino que parte da realidade de seus educandos é que a partir de um determinado assunto relacionado com Mm dos eixos de trabalho, possam estabelecer múltiplas relações, e a ampliação de suas ideias, sobre um assunto específico, buscando complementações com os conhecimentos pertinentes aos diferentes eixos. Sendo assim, esse aprendizado serve de referência para outras situações, permitindo generalizações de ordem diversas e que tanto educando quanto educador, amplifiquem seus horizontes em meio a uma aprendizagem significativa.

Embora aqui já discutido, é importante ressaltar que as práticas de educação popular, bem como Educação do Campo constituem-se em mecanismo de democratização em que se refletem valores de solidariedade e cooperação

com novas alternativas de produção e consumo, sobretudo as práticas de Educação do Campo vêm ganhando força de uma forma organizada e coletiva, já que a educação se dá através de um processo e que se encontra sempre em construção. Partindo do pressuposto que a educação está sempre se inovando, daí a necessidade de capacitação e formação específicas para os educadores. Para que estes estejam preparados para contribuir com a formação dos futuros governantes desse país, logo é essencial que se formem cidadão crítico e reflexivo, para não ser mais um corrupto na sociedade, embora a corrupção esteja ligada a falta de caráter.

Estudos e pesquisas mostram que a formação do caráter de um sujeito parte da base, que é a família, os valores familiares é o principal educador na construção do caráter, da moral de algum, por isso a família é, e será sempre a principal aliada da escola, no que se diz respeito à educação dos seus filhos. É a parceria da escola com a família, junto com a comunidade, que toma a educação significativa, e quando acontece essa junção professores e alunos se completam, ao perceber o trabalho e esforço de ambos sendo reconhecidos e reforçados em casa pela família, isso faz com que a educação seja a matriz na formação humana.

A escolha dos docentes

O MST costuma ser bastante estratégico durante a escolha de seus professores, é feito uma análise e acompanhamento desse professor, tarefa do setor de educação do MST, que acompanha o trabalho docente do professor. Ao fazer esse acompanhamento é percebido o interesse do professor pelos princípios pedagógicos e, também, filosóficos do Movimento, e o seu empenho em aprender e ensinar em um novo conceito, de realidade diferente do de costume.

O Setor de Educação do MST, em seu Caderno de Educação nº 8 (1997, p. 36), traz a concepção da trajetória de educação do MST, bem como as histórias produzidas em seu processo, que não se constituem neutras, é correto afirmar que os acampamentos e assentamentos são lugares de ações distintas para aqueles que fazem parte do MST. É preciso ressaltar, entretanto, que o Movimento possui as suas próprias diretrizes, e que estas são aplicadas em todos os acampamentos e assentamentos, nos quais o setor de educação faz o acompanhamento. Isso indica que as práticas educativas nas áreas do MST, é uma síntese da proposta elaborada no âmbito do governo federal com orientações formuladas pelo próprio MST.

A defesa de uma Educação do Campo tem como sustentação o reconhecimento de uma realidade de trabalhadores rurais e, especialmente, o reconhecimento de que esta realidade precisa ser mudada, tendo em vista o descaso com a educação pública a crescente pobreza, o desemprego, as grandes desigualdades sociais e as dificuldades de acesso às políticas públicas. É preciso desconstruir do imaginário popular que o campo é lugar de atraso, de pessoas desinformadas, ignorantes. Pelo contrário, a maioria das riquezas do país é proporcionada pelo trabalho e pelos trabalhadores do campo. Esses

trabalhadores do campo têm grandes saberes adquiridos na luta cotidiana, logo necessita de reconhecimento de seus valores comparando-os com a realidade, para que tenham consciência de sua importância na construção da sociedade, como cidadão de direitos e deveres.

Durante o seu processo de formação, o MST foi se adequando às necessidades dos povos que o constituem e criando alternativas para melhor desenvolver a sua função social. No âmbito da educação, o Movimento percebeu que necessitava de professores seus, para isto esses professores precisariam assumir o papel de militantes, pois seriam os formadores de novos militantes os sem terrinhas que dariam continuidade com a luta do MST.

O Setor de Educação de MST tem investido em cursos de formação e de capacitação de seus educadores, para que estejam aptos a trabalhar com a realidade da educação pública e principalmente a realidade de abandono que se encontra grande parte das escolas do campo. Sendo o professor que, em sua maioria sozinha, assume para si o compromisso com a educação, e responde a sociedade e aos governantes com ações que fazem a diferença nessas escolas. Só um professor bem-informado, tanto na teoria, quanto na prática é capaz de fazer essa diferença na educação e formar sujeitos conscientes e autônomos, para que possam viver livres de preconceitos e discriminação social.

Segundo uma docente entrevistada, ela já trabalha nas escolas do MST há 18 anos, e apesar de não ser assentada e não viver diretamente nos assentamentos, sente-se um pouco militante, pois foram tantas experiências vividas no grupo. Ela termina a entrevista dizendo:

Desde que estou no grupo de professores do MST, vários colegas passaram por aqui, mas não se adaptou com a realidade dos Sem-Terra, são muitas as cobranças, mas a gente tem uma oportunidade única e o Movimento nos dar autonomia de estar sempre reinventando nossa prática e nos possibilita através de cursos e formações novos aprendizados. Tenho aprendido muito com o MST, espero poder continuar no grupo, aprendendo e ensinando (PROFESSORA ENTREVISTADA)

Percebe-se que o MST tem apostado na educação, para a efetivação dos direitos do cidadão, e com isso acompanhado e cobrando de seus educadores um esforço maior, colocando em prática a Pedagogia do MST. Esta pedagogia tem a ver com a vida do seu povo e vinculada à formação humana é uma proposta pensada em atender as particularidades dos povos do campo, como as suas vivências e culturas respeitando-as e valorizando dentro do seu processo de formação.

Faz-se necessário que as políticas públicas voltadas para educação do campo, sejam na prática uma ação inclusiva e que venha contemplar todos os sujeitos do campo sem nenhum tipo de exclusão. Que os saberes possam ser democráticos e nessa democratização contemple todo cidadão, para que o conhecimento não seja limitado, no entanto a escola precisa ser conduzida coletivamente e que seus valores sejam os valores das pessoas que a compõe, os alunos, os educadores, os funcionários e a comunidade de um modo geral.

Para o MST, ser educador do Movimento é fazer da escola do povo Sem-Terra uma escola que tem o rosto do Movimento, de seus sujeitos e de sua pedagogia, uma escola que tem um compromisso radical com a vida e onde se desenvolve o gosto e a alegria de viver, que inclui a luta, a terra, o trabalho, a organização coletiva, a cultura e a história como parte do seu coletivo de educadores. Uma escola onde se aprende a dialogar, não apenas como um faz de conta didático, mas como uma postura de comunhão de aprendizados. Nessa escola, educadores e educandos aprendem a transformar conhecimentos e conteúdo de ensino em ferramentas de humanização e de justiça social, para que ambos se eduquem dentro dos princípios educativos.

Quem são eles

Para o MST, seu principal educador é a luta, ou seja, o próprio movimento em seu processo de luta e resistência que tem ensinado de forma intelectual e crítica, intelectual porque tem disponibilizado diversos cadernos de estudos e espaços de formação. Tornando o educador em um profissional reflexivo, e com total autonomia de criar novas metodologias, desde que estejam vinculadas com a realidade dos seus educandos local e socialmente.

Analisando a trajetória do MST, é notável que ao mesmo tempo em que começa a luta pela terra, este movimento percebe a necessidade de lutar por educação, começando a partir daí a lutar por escolas e pelo direito ao estudo de seus componentes e pelo seu acesso. Apostando no acesso a uma educação de qualidade como alternativa de reverter à precariedade e a rendição de vida dos menos favorecidos, partindo do acesso à educação, permite ao sujeito do campo ou da cidade melhor compreensão de seus direitos, pois a informação possibilita a esse cidadão a lutar pela garantia de vários outros direitos como: trabalho digno, moradia, saúde lazer entre outros.

Pensando no educador como sujeito de relevante importância na formação das pessoas, é notável que o seu trabalho venha tratar de um universo singular, e cada um tem a sua própria metodologia é que faz todo diferencial na formação de alguém, são diferentes experiências socioeducativas, Na medida em que seu trabalho é desenvolvido, com ações e compromissos, este educador estará cumprindo não só a sua tarefa de educador como também o seu papel de cidadão em formar homens e mulheres conscientes.

O Setor de Educação do MST, em seu Caderno de Educação nº 13, traz o perfil que deve ter o professor do MST, no qual este professor precisa não apenas entender das disciplinas, como também saber ensinar, ajudar as crianças a se organizar e nunca decidir as coisas relevantes à escola sozinhos. Pois o maior objetivo do MST é que as escolas nos assentamentos preparem as futuras lideranças e os futuros militantes do MST, dos sindicatos, das associações, das cooperativas de produção e de outros movimentos sociais.

Para ser educador ou educadora nas escolas das áreas do MST, é preciso ser apaixonado pela Educação, conhecedores da realidade do campo e sensível aos seus problemas, ser a favor da Reforma Agrária e se tornar militante do MST.

É preciso se desafiar a compreender a história do MST e conhecer as marcas desse movimento, que é político e pedagógico ao mesmo tempo.

Isto implica em procurar entender a cada dia os traços do MST que em seu movimento constrói a sua identidade, o ser Sem-Terra. Para essa compreensão, é preciso de uma sensibilidade humana e uma abertura para reeducar nas relações aos seus valores, tendo ainda disposição de participar de um processo constituído coletivamente entre educadores nele inseridos, com a participação ativa dos educandos e de toda a comunidade escolar.

Não basta ensinar as crianças a ler, escrever e fazer conta apenas no papel. Elas precisam aprender a ler, escrever e calcular a realidade do assentamento e de toda sociedade, ou seja, é necessária uma compreensão maior do mundo, uma reflexão ampla e contínua para não perder a sua identidade e seus valores éticos morais e sociais. Entretanto, o fazer pedagógico nas escolas do MST, é desenvolvido por uma coletividade, por uma equipe de educação que juntos com os educadores tem se preocupado com os processos educativos e culturais em andamento, e na necessidade de como programar os ausentes. Para tornar ainda mais a educação a sua principal aliada, no que se diz respeito à formação humana.

Ser educador é, sem dúvida, uma missão, e ser educador em uma escola do campo com uma complexidade de fatores que não favorece com ensino e aprendizagem, que é o caso das estruturas físicas da maioria das escolas do campo. No entanto, o educador é o grande divisor de águas, ou seja, o futuro da educação dessas escolas está em como esse educador vê a educação e o seu comprometimento com a mesma, o compromisso que cada um deve ter quando assume o papel de educador que é formar seres humanos críticos reflexivos e revolucionários para que possa mudar a realidade social na qual a educação pública se encontra.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho resultou de uma pesquisa sobre as contribuições do MST para educação do campo, tendo como foco a singularidade das escolas dos assentamentos do MST no Município de Ituberá. Norteou-se a partir de uma investigação, de como se dava o trabalho pedagógico nas escolas pesquisadas e, como o MST se coloca diante da complexidade da educação pública, em especial, a Educação do Campo.

Percebe-se, com clareza, através das leituras, que o Movimento Sem Terra tem contribuído com mudanças significativas para um bom engajamento das políticas públicas que promovem a Educação do Campo. Vive-se em um cenário social no Brasil, no qual o que sobressai é a corrupção, a violência, o desemprego em massa e uma desigualdade social cada vez maior. Deixando o trabalhador sem saber a quem recorrer, porque o que prevalece é o capitalismo é o dinheiro.

Estas questões propõem aos trabalhadores e trabalhadoras do campo diversos desafios, entre estes, o de aceitar viver em condições precárias de trabalho e de produção de renda ou, de se organizar em massa e articular coletivamente a construção da produção, de forma cooperativa de trabalho, nas

divisões dos lucros. Apesar de alguns avanços na vida daqueles que vivem no e do campo, avanços esses que foram conquistados através das lutas de classes e, não como diz o sistema capitalista, que os problemas com a Educação do Campo estão plenamente resolvidos, pois já realizou a modernização da agricultura brasileira e, os que vivem no campo tem acesso aos bens tecnologicamente disponíveis.

Sabe-se que a realidade é totalmente inversa e que o descaso com as classes trabalhadoras, neste caso do campo continua sendo ainda em pleno século XXI o que ocorreu no século passado, a falta de oportunidade de trabalho e de uma vida digna no seu local de origem tem possibilitado ainda um excesso no êxodo rural, que é o deslocamento do campo para cidade em busca de alternativas de trabalho. Através deste estudo, entendeu-se a educação, como um processo de formação humana.

Partindo das discussões e experiências socioeducativas investigadas neste trabalho, reportamo-nos ao cotidiano da luta pela terra e pela educação dos assentamentos rurais localizados no baixo sul baiano, no município de Ituberá. Podendo assim, afirmar que a formação humana se dá através da junção do trabalho vinculado aos movimentos sociais, e com as experiências de vida e da escola. A educação dos assentamentos no município de Ituberá pode ser analisada, como urna conquista, mas, no entanto, carece passar por alguns reparos, o MST tem feito a sua parte tornando autonomia pelas discussões educativas desenvolvidas nas escolas.

A escola do MST busca fundamentar-se na prática social como princípio pedagógico, valorizando a realidade local e social de seus educandos. Para o Movimento, lutar para escolas no interior dos acampamentos e assentamentos é a garantia da continuidade de suas lutas por parte daqueles que ainda estão sendo formados, que percebem que este é um caminho importante e que pode ser consolidado através de um projeto social que tenha como base as experiências sócias- educativas da luta pela terra, pelo trabalho e pela educação.

A Educação do Campo é desenvolvida a partir de um projeto de educação que visa atender as demandas dos trabalhadores do campo, e respeitam a suas culturas, seus valores, suas trajetórias e suas organizações. Deixa de ser uma simples educação e sim uma política pedagógica, que defende os interesses sociais, políticos, culturais de um determinado grupo social, neste caso os trabalhadores do campo.

Encontra-se nítido em nosso estudo, que não se trata de qualquer modelo pedagógico para as escolas do campo, e sim de uma construção coletiva com referências e propostas pedagógicas a serem desenvolvidas pela escola. E que estas propostas sejam a obra e a identidade dos seus sujeitos, ou seja, são os sujeitos do campo que precisam ser pensados no momento em que se desenvolve uma proposta curricular e até mesmo um projeto político pedagógico, ambos devem ser condizentes com o projeto de educação do campo, para que atendam a demanda e as particularidades desse público de forma justa e inclusiva.

Pensando na construção das referências comuns às escolas do campo de modo geral, fica clara a necessidade de se pensar em alguns aspectos principais do que é o trabalho específico dessas escolas, tendo em vistas suas funções sociais ao desenvolver um trabalho político e pedagógico da Educação do Campo.

No caso das escolas do MST neste município, o Setor de Educação está pensando em incluir no currículo escolar o calendário de educação do MST, embora já se trabalhe, mas ainda de uma forma solta, neste calendário terá os encontros de educadores, dos Sem-Terrinhas, da juventude, também oficinas culturais, seminários e estudos voltados para a valorização da identidade sem-terra e os valores do INST tanto os pedagógicos como os filosóficos.

Ainda segundo o Setor de Educação do MST, os princípios pedagógicos se referem ao jeito de fazer e de pensar a educação, sendo uma forma de concretizar os princípios filosóficos. Os princípios pedagógicos podem e devem ser os mesmos em todas as turmas, o que muda é a metodologia, ou seja, as práticas pedagógicas que acontecem em uma escola de Educação Infantil não podeseer a mesma de uma escola de fundamental, a metodologia é algo que precisa ser reflexiva, pensada de acordo com as necessidades de cada turma. Já os princípios filosóficos dizem respeito a nossa visão de mundo, nossas concepções mais gerais em relação à pessoa humana, a sociedade, e ao que entendemos que seja educação e que remetem aos objetivos mais estratégicos do trabalho educativo do MST.

Ao longo de todo texto da pesquisa, nota-se que o MST tem se caracterizado como um dos mais importantes movimentos sociais de trabalhadores na luta pela conquista da reforma agrária. Por meio de um ideal coletivo, o MST tem se organizado na luta pela terra e também pela educação, visando que a educação seja algo imprescindível para a construção da articulação do movimento social, para empreender sua história e a identidade dos Sem-Terra.

Para os integrantes do MST é inegável que a educação é eficaz na construção de uma cidadania. Sendo importante ressaltar que o modelo de educação que este movimento social tem lutado e colocado na prática em suas áreas, é uma educação baseada no respeito com as características e especificidades do campo. Dessa forma é necessária a construção de um currículo que valorize a cultura do campo e a pedagogia da terra. Neste sentido, cabe aos governantes reconhecerem a especificidade desta forma de educação, e tomá-la legítima, apoiando-a em seu desenvolvimento e manutenção, entendendo que a diversidade de saberes, valores e a pluralidade cultural existentes nas escolas do campo, é o que a torna diferente das demais ESCOLAS. Por isso, o MST tem tornado a educação e a valorização da escola do campo a sua bandeira de luta, tendo-a como prioridade para transformação social, formando seus integrantes para melhor compreender seu papel social em meio uma sociedade capitalista.

Neste sentido, se explica a experiência inovadora da Escola do MST, a transformação da realidade das pessoas, é isso que explica e justifica a sua

trajetória de luta, por escolas em suas áreas por políticas públicas que atendam as especificidades das escolas do campo, partindo de sua realidade local e social. Percebe-se assim que a Educação do Campo nasceu como mobilização por parte dos movimentos sociais do campo, na luta por uma política educacional para comunidades camponesas.

Embora a Educação do Campo já seja considerada uma política pública, há uma necessidade ainda de uma reflexão ampla para que a torne de fato uma Educação do Campo, ou seja, que na sua formação esteja inclusa a participação dos principais protagonistas que são os trabalhadores do campo, pois é esses trabalhadores que precisam compreender o modelo de educação que será oferecido a si e aos seus filhos, a futura geração que está por vir. Logo existe a necessidade de implantar uma política de acesso à educação pública e de qualidade para todos os trabalhadores do campo, de forma Inclusiva e igual nos direitos de aprendizagem.

REFERÊNCIAS

- ARROYO, M. G. **A educação básica e o movimento social do campo**. Belo Horizonte, 1999.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica**. Brasília: 2013.
- CALDART, R. S. *et al.* **Dicionário da Educação do Campo**. São Paulo: Expressão Popular, 2012.
- CALDART, R. S. **Pedagogia do Movimento Sem Terra**. São Paulo: Popular, 2012.
- _____. **Como fazer a escola que queremos: planejamento**. São Paulo. MST, 1995. (Caderno de Educação, n. 06).
- _____. **Educação em Movimento**. Formação de Educadoras e Educadores no MST. Rio de Janeiro: Vozes, 1997.
- _____. **Princípios da Educação no MST**. São Paulo: MST, 1999. (Caderno de Educação, n. 08).
- _____. **Como fazemos a escola de ensino fundamental**. São Paulo: MST, 1999. (Caderno de Educação, n. 09).
- FERNANDES, B. M. *et al.* **Por uma educação do campo: campo-políticas públicas**. Brasília: MDA, 2008.
- FERNANDES, B. M. **Brava Gente: A trajetória do MST e a luta pela Terra no Brasil**. Entrevista a João Pedro Stedile. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 1999.
- FREIRE, P. **Educação como Prática da Liberdade**. Rio de Janeiro. Paz e Terra. 1974.
- FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

- FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- MST. II Encontro de Educadoras e Educadores da Reforma Agrária- I ENERA. **Boletim da Educação**. Número 12. Ed. Especial. São Paulo: 2014.
- MST. **Setor de Educação**, 2003.
- MST. **Setor de Educação**, 2006.
- MST. **Setor de Educação**, 2008.
- MST. Escola Itinerante. **Refletindo o Movimento da Escola**. Paraná: 2009.
- MST. Escola trabalho e cooperação. **Boletim da Educação**. Número 04. São Paulo: 1995.
- MST. **Caderno de Formação para Núcleos**. Bahia: 1996.
- MST. O que queremos com as escolas dos assentamentos. **Caderno de Formação**. Número 18. São Paulo, 1993.
- MORISSAWA, M. **A história da Luta pela Terra e o MST**. São Paulo: Popular, 2001.
- SETOR DE EDUCAÇÃO DO MST. Dossiê MST Escola, **Caderno de Educação n. 13**, Documentos e Estudos 1990-2001. Curitiba: 2005
- SETOR DE EDUCAÇÃO DO MST. Projeto Político Pedagógico, **Escola Jubiabá**. Bahia: 2007.
- SEM TERRA. **Jornal mensal do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra-MST**. São Paulo: 2014.
- SEM TERRA. **Jornal Trimestral do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra-MST**. São Paulo: 1998.
- SECRETARIA NACIONAL. MST. São Paulo: 2014.
- SETOR DE EDUCAÇÃO DO MST. **Boletim da Educação** Número 13. São Paulo: 2015.
- SETOR DE EDUCAÇÃO REGIONAL. **MST**. Bahia: 2008.