



ANAIS DA VII SEMANA DE PEDAGOGIA, DO III SEMINÁRIO
DE PESQUISA DO PPGED
E II ENCONTRO DE EGRESSOS DO PPGED

“Educação não formal e movimentos sociais”
"Pesquisa em educação e compromisso político-social"

- * **Promocão:** Curso de Pedagogia e Programa de Mestrado em Educação
(PPGE) da UFSCar-*Campus* Sorocaba
* **Data:** 28/09 a 02/10/2015;
* **Local:** UFSCar - *Campus* Sorocaba
* **ISSN:** 2178-7247

Sorocaba,

CCHB Centro de Ciências
Humanas e Biológicas

DCHE

Programa de Pós Graduação em
Educação

Curso de Pedagogia
UFSCar

SET/OUT 2015

"Quem não se movimenta, não sente as correntes que o prendem."
(Rosa Luxemburgo)

COORDENAÇÕES E COMISSÕES:

*** Coordenação geral da VII Semana da Pedagogia**

- Prof. Dr. Márcio Antônio Gatti (docente);
- Camila Gomes Giacon (discente).

*** Coordenação geral do III Seminário de Pesquisa**

- Profa. Dra. Kátia Regina Moreno Caiado (docente);
- Hércules Soares de Almeida (discente);
- Jaqueline Ferreira da Silva (discente);
- Marília Yuka Hanita (discente);

*** Comissão organizadora**

- Claudinéia Luvison de Castro Carvalho;
- Andreza Claudia Rosa Nascimento;
- Ana Paula de Campos;
- Ariadne Haak Viudes;
- Ana Carolina Bertolucci;
- Ana Laura Rolim Agostinho;
- Beatriz Alvares Brisola;
- Bianca Cristina Caramante Antunes;
- Daniele Amanda Pereira Conservani;
- Iasmin Santos Graça;
- Gabriela Maldonado Sewaybricker;
- Jaciara Aparecida Bueno;
- José Carlos de Campos Júnior;
- Jeniffer Bagatin;
- Juliana Oliveira;
- Larissa Liberati;
- Letícia Duarte de Araújo;
- Luciane Cristina Ferrari Oliveira;
- Marco Antônio Santos de Souza;
- Robson Marques Góes;
- Matheus Henrique de Almeida;
- Thais Helena Prini;
- Thayne dos Santos Rosa;
- Vanessa Aimée Fernandes de Castro;
- Beatriz Ribeiro de Camargo.

*** Comissão científica**

- Prof. Dr. Marcos Francisco Martins (coordenador)
- Profa. Dra. Dulcinéia de Fátima Ferreira Pereira;
- Prof. Dr. Geraldo Tadeu Souza;
- Profa. Dra. Juliana Rezende Torres;
- Profa. Dra. Kátia Regina Moreno Caiado;
- Prof^ª. Dr^ª. Lucia Maria Salgado dos Santos Lombardi;
- Prof. Dr. Marcio Antonio Gatti;
- Profa. Dra. Maria Carla Corrochano;
- Profa. Dra. Maria José Fontana Gebara;
- Prof. Dr. Paulo Gomes Lima;
- Profa. Dra. Rosa Aparecida Pinheiro;
- Profa. Dra. Viviane Melo de Mendonça;

*** Responsáveis pela produção dos Anais**

- Prof. Dr. Marcos Francisco Martins (organizador);
- Prof. Dr. Marcio Antonio Gatti (organizador);
- Camila Gomes Giacon (organizadora);

- Elise Dessotti (editora e revisora);
- Meira Chaves Pereira (editora e revisora);
- Vanessa Alves de Almeida Cruz (editora e revisora).

Ficha Catalográfica

Semana da Pedagogia (7. : 2015 : Sorocaba, SP).

S471a Anais da VII Semana de Pedagogia e do III Seminário de Pesquisa do PPGE (Programa de Mestrado em Educação) [recurso eletrônico] / VII Semana de Pedagogia e III Seminário de Pesquisa do PPGE, 29 de setembro a 02 de outubro de 2015 ; organizado por Marcos Francisco Martins, Márcio Antonio Gatti e Camila Gomes Giacon. -- Sorocaba, SP: UFSCar, 2015.

Disponível em: <https://viisemanadapedagogia.wordpress.com/>

Evento realizado pela Universidade Federal de São Carlos, Campus Sorocaba

Tema: Educação não formal e movimentos sociais

ISSN 2178-7247

1. Educação - Congressos. 2. Movimentos sociais – Educação - Congressos. I. Martins, Marcos Francisco. II. Gatti, Márcio Antonio. III. Caiado, Kátia Regina Moreno. IV. Título.

Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca do *Campus* de Sorocaba.

SUMÁRIO

Introdução - Ensino e pesquisa em educação e movimentos sociais (Marcos Francisco Martins, Márcio Antonio Gatti e Camila Gomes Giacon) 09

PROGRAMAÇÃO 12

PALESTRAS MINISTRADAS - TEXTOS..... 15

GOHN, Maria da Glória - Movimentos sociais e educação: formal e não formal 16

GEBARA, Ademir - *Anotações para a teoria do processo civilizador: proposições para a história da educação* 33

COMUNICAÇÕES ORAIS: TRABALHOS COMPLETOS..... 44

AMÉRICO, Márcia Cristina - *A constituição do projeto-político educacional comunitário no quilombo Ivaoporunduva*..... 45

FRANCO, Paulo Cesar - *Educação popular no processo de construção da rabeca fandanguera: um jeito caiçara de aprender em mutirão na associação dos jovens da Jureia - Iguape/SP* 58

MOREIRA, Ricardo da Silva - *A reestruturação do trabalho docente: precarização dos professores temporários na rede pública de ensino do estado de São Paulo* 67

MOURA, Marcilene Rosa Leandro - *Nova formação ou intensificação do trabalho docente? O caso das escolas de ensino integral do estado de São Paulo* 74

PIRES, Cláudia Priscila - *A reinvenção da economia solidária* 87

ROCHA NETO, José Guilherme Pereira da - *Gênero e sexualidade: uma análise dos ppp's e planos de ensino dos cursos de licenciatura do CCTS/UFSCAR*..... 92

RODRIGUES, Thais Domingos dos Santos - *Feminismo e marxismo: contribuições para a formulação de uma pedagogia engajada* 103

SILVA, Débora Bergamini Moreira da - *Lei de mestres e encontro de saberes: uma contribuição gramsciana à introdução dos saberes populares no ensino superior*..... 114

SILVA, Débora Bergamini; GINZEL, Flávia; JOSÉ, Caio Rennó - *O processo (anti) democrático de construção do plano municipal de educação de Sorocaba: considerações a partir de uma perspectiva freireana* 126

SILVA, Mariana Martha de Cerqueira - *infância e cosmovisão africana*..... 138

SILVA, Roberta Agostinho da - *Sentidos do trabalho e da educação para as jovens mães do assentamento Milton Santos* 144

URBAN, Samuel Penteado - *Apontamentos acerca da educação popular em timor leste no contexto da invasão indonésia*..... 155

MESAS DE DEBATE: TRABALHOS COMPLETOS 164

PINHEIRO, Ary Leme - *A Black Block como tática, quem ensina? Onde se aprende? ..* 165

SILVA, Mayris de Paula - <i>Relatos de experiências: algumas aproximações com a educação não formal</i>	175
SILVA, Jaqueline Ferreira; HANITA, Marília Yuka; ALMEIDA, Hercules Soares - <i>Relato do II Encontro de Egressos do PPGED</i>	182
PÔSTERES: RESUMOS E PALAVRAS-CHAVE	185
AGNELLI, Jeferson Cesar Moretti - <i>Possibilidades e desafios na constituição docente do enfermeiro no ensino superior</i>	186
ALMEIDA, Hércules Soares de - <i>Coletivo Cê e o saber da experiência</i>	186
ARAÚJO, Samara Elyza Macedo de - <i>Percepções de professores alfabetizadores sobre o pacto nacional pela alfabetização na idade certa (PNAIC): um estudo de caso</i>	187
BATALHA, Cassia Vanessa - <i>O cursinho popular comunitário EPA em diálogos com o stricto sensu</i>	187
BRITO, Beatriz A. F; GIACON, Camila G; ROCHA, Chayene S; GRAÇA, Iasmin S; ALVES, Leticia S; DUARTE; Nathan R - <i>Contação de histórias e o processo de aprendizagem</i>	188
BRITO, Valtair Francisco Nunes de - <i>Sentidos atribuídos ao PIBID por professores egressos da UFSCAR-Sorocaba que participaram do programa entre os anos de 2010-2011</i>	188
CALIXTO, Tiago - <i>O currículo de formação de professores em cursos de licenciatura em ciências naturais: uma visão epistemológica</i>	189
CAVALHEIRO, Carlos Carvalho - <i>"Tá vendo aquele edifício, moço?" - espaços públicos de memória em Sorocaba</i>	189
CHAVES, Sylvania Maria - <i>Será que os educadores compreendem que desempenham um papel político na sociedade?</i>	190
CRUZ, Vanessa Alves de Almeida - <i>A formação continuada do professor de educação básica em grupos de pesquisa</i>	190
DESSOTTI, Elise - <i>O professor em início de carreira: a escola pode formar e deformar?</i>	191
DESSOTTI, Isabel Cristina Caetano - <i>Movimento operário e a educação em Sorocaba no final do século XIX e início do século XX sob o olhar da imprensa: o escrito e o silenciado</i>	191
DIAS, Camila Mantovani - <i>O programa ensino médio inovador e a formação da juventude: notas sobre a contribuição da educação não-formal diante dos desafios do ensino médio na atualidade</i>	192
FELIPPE, Mariana Gonçalves - <i>Teatro como prática pedagógica: extensão ou comunicação?</i>	193
FERNANDES, Maria Marta Stussi - <i>Processos de constituição profissional para a formação de formadores de professores: um estudo do tipo estado da arte</i>	193
GINZEL, Flávia - <i>Experiências de jovens universitários</i>	194
JOSE, Caio Renno - <i>Ações coletivas para a educação emancipatória: relato de experiências no município de Sorocaba-SP</i>	194
MACHADO, Elaine Roberta S - <i>O modo de cuidar na perspectiva da africanidade</i>	195

MATEUS, Marlos - <i>O currículo e o conservatório de música: uma análise da grade curricular do curso de violão no conservatório "maestro Henrique Castellari" na cidade de Salto – SP, e suas relações com as novas perspectivas da educação musical</i>	195
MELO, Eliane Pimentel Camillo Barra Nova de - <i>Métodos e perspectivas teóricas de alfabetização</i>	196
PEREIRA, Meira Chaves - <i>A formação continuada de professores da educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental em Sorocaba/SP frente à obrigatoriedade da educação básica</i>	196
QUEIROZ, Paulo Henrique de - <i>O papel formativo da pesquisa em educação na licenciatura em matemática</i>	197
RALA, Rebeca Pereira Batalim - <i>Trajetórias de implicação e deslocamento no espaço escolar: outros modos de ser e estar na escola</i>	197
ROCHA NETO, José Guilherme Pereira - <i>Gênero e sexualidade: uma análise dos ppp's e planos de ensino dos cursos de licenciatura do CCTS/UFSCAR</i>	198
RODRIGUES, Tássio Acosta - <i>Travestilidades, escolaridades e direitos humanos: da exclusão escolar à transcidadania</i>	198
SANTOS, Luiz Fábio - <i>Compondo as cores do arco íris de gênero e sexualidade nas narrativas de professores e professoras da educação de jovens e adultos da rede municipal de ensino de Sorocaba</i>	199
SCOTE, Fausto Delphino - <i>Educa-trans: o acesso e a experiência de travestis no contexto universitário</i>	199
SILVA, Mayris de Paula - <i>Gênero e o movimento estudantil na década de 1990: um estudo sobre memórias de mulheres</i>	200
SILVA, Carolina Modena da - <i>O processo de humanização em Karl Marx</i>	200
SILVA, Jaqueline Ferreira da - <i>Formação matemática do pedagogo: um estudo meta-analítico</i>	201
SILVA, Ricardo Pereira - <i>A categoria de cidadania e o ensino de sociologia</i>	201
VIEIRA, Nathália Fernandes - <i>Uma experiência de educação popular: a disciplina de atualidades no cursinho popular comunitário – Itu/SP</i>	202
VIGENTIN, Rafael - <i>Levante popular da juventude: jovens, política e sociabilidades</i> ...	203
ZANCHETTA, Juliana de Fátima - <i>O trabalho de campo como metodologia de ensino-aprendizagem em geografia</i>	203

MARTINS, Marcos Francisco, GATTI, Márcio Antonio e GIACON, Camila Gomes. *Anais da VII Semana de Pedagogia e do III Seminário de Pesquisa do PPGEd (Programa de Mestrado em Educação): Educação não formal e movimentos sociais*. Sorocaba/SP, de 29/09 a 02/10/2015, UFSCar (Universidade Federal de São Carlos) - campus Sorocaba, ISSN: 2178-7247.

INTRODUÇÃO: ENSINO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO E MOVIMENTOS SOCIAIS

(*Marcos Francisco Martins¹, Márcio Antonio Gatti² e Camila Gomes Giacón³*)

A Semana da Pedagogia da UFSCar *Campus* Sorocaba, como um evento anual, tem sido marcada por duas características que demonstram o compromisso com a educação pública de qualidade social, quais sejam: sob o ponto de vista do método, identifica-se pela forte atuação dos alunos e alunas, articulados aos docentes e à comunidade educativa da região, particularmente, a rede pública de educação básica e os movimentos sociais; em relação ao conteúdo, tem tomado como tema de reflexão e debate questões prementes da educação nacional, com forte repercussão regional e que desafiam educadores na labuta da práxis educativa.

Numa perspectiva histórica, esta que é a sétima edição do evento, foi precedida de outras que adotaram os seguintes temas: "Pedagogia: contextos de atuação"; "Problemas contemporâneos da educação"; "Paulo Freire: educação para todos"; "Educação e Movimentos Sociais"; "Educação e Capital: processos educativos na Sociedade de Consumo" e "Aprender Brincando: perspectivas para uma educação lúdica". Tais eixos articuladores atestam o caráter plural e abrangente do evento promovido ao longo desses sete anos em que ocorreu.

Esta VII Semana, não diferentemente, contou com a participação efetiva dos estudantes na formulação da proposta para o evento, na organização e efetivação, processo que se desenvolveu por vários meses ao longo do ano de 2015. De forma integrada com as demais turmas do curso, aquela que ficou responsável inicialmente pelo evento iniciou os trabalhos de forma democrática, elegendo um tema por meio de uma consulta entre educadores e educandos, bem como trabalhando com as especificidades da organização em torno dele. Para tanto, foram constituídos vários grupos de trabalho, visando ao encaminhamento coletivo e mediado pelo diálogo. As dificuldades enfrentadas no transcorrer do processo, o que é rotineiro em momentos como esse, promoveram ainda maior integração entre as turmas, já que a reorganização dos grupos de trabalho inicialmente formados implicou incluir alunos e alunas de outras turmas, na tentativa de buscar uma forma ideal de realizar a Semana, considerando o objetivo de produzir um evento com sentido e significado à práxis educativa crítica e transformadora.

¹Graduado em Filosofia, com mestrado e doutorado em Educação, é coordenador do Programa de Mestrado em Educação da UFSCar *Campus* Sorocaba, Editor da *Crítica Educativa*, líder do GPTeFE - Grupo de Pesquisa Teorias e Fundamentos da Educação -, bolsista PQ-CNPq e Coordenador da Comissão Científica da VII Semana de Pedagogia, III Seminário de Pesquisa do PPGEd e II Encontro de Egressos.

²Graduado em Letras, com mestrado e doutorado em Linguística, é professor e vice-chefe do Departamento de Ciências Humanas e Educação da UFSCar – Sorocaba (DCHE) e Coordenador docente da VII Semana de Pedagogia.

³Graduanda em Licenciatura Plena em Pedagogia na UFSCar *Campus* Sorocaba, bolsista do Pibid - Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência e Coordenadora discente da VII Semana de Pedagogia.

Ao avaliar o que ocorreu ao longo de meses de trabalho, observa-se com relativa clareza que o processo, mais do que o produto, foi educativo porque resultou em múltiplas aprendizagens coletivas e individuais. Internamente, o grupo responsável pela organização viu-se desafiado a compreender o que é um evento acadêmico-científico e qual o perfil que ele deve ter para ser assim identificado. Além disso, deve-se considerar, também, que pelo evento outros sujeitos, para além da equipe organizadora, aprenderam e ensinaram, pois ele oportunizou às turmas do curso de Pedagogia, aos docentes e discentes do Programa de Mestrado em Educação (PPGE), à comunidade escolar da região, particularmente vinculada à rede pública de educação básica, e aos integrantes de movimentos sociais, espaços e tempos importantes para a reflexão sobre o que é educação e quais os desafios que a ela estão colocados no momento presente.

Dessa maneira, acredita-se que a forma e o conteúdo da Semana da Pedagogia mostraram-se importantes na formação dos professores, professoras, pesquisadores e pesquisadoras da área de educação, bem como dos educadores e educadoras que atuam em espaços não escolares, não apenas pela possibilidade de diálogo aberta pelas mesas, palestras e outras tantas ações proporcionadas por este evento, mas também pelo próprio aprendizado resultante do trabalho na coletividade, que, indubitavelmente, ficará marcado naqueles e naquelas que participaram efetivamente do evento.

Parte do sucesso desse processo virtuoso, que acabou por cumprir objetivos educativos importantes, se deve à articulação entre Graduação e Pós-Graduação em educação. Esta VII Semana da Pedagogia desenvolveu-se de maneira articulada ao III Seminário de Pesquisa do PPGE, no interior do qual se realizou o II Encontro de Egressos do Programa de Mestrado em Educação. Dessa maneira, a ação coletiva foi mediada por aquilo que caracteriza o perfil da UFSCar como instituição pública federal da rede de ensino superior, baseada na região de Sorocaba, qual seja a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão.

A desejável e feliz aproximação entre Graduação e Pós-Graduação foi facilitada pelos temas que cada coletivo organizativo escolheu: para a Semana de Pedagogia, "Educação não formal e movimentos sociais", e para o III Seminário do PPGE, "Pesquisa em educação e compromisso social". Isso demonstra que a concepção de educação do curso de Pedagogia e do Programa de Mestrado em Educação é ampla e envolve não apenas e tão somente a modalidade escolar, mas compromete-se, também, com os processos educativos que se desdobram fora do ambiente formal de ensino, como os desenvolvidos pelos movimentos sociais, por exemplo, o que é deveras salutar a uma instituição pública estatal, que se quer comprometida com a gratuidade, laicidade e qualidade social das ações que promove no âmbito do ensino, da pesquisa e da extensão.

Alcançar tais objetivos não é tarefa fácil e nem, muito menos, restrita ao âmbito individual, ou melhor, ao espaço de uma instituição de ensino que se concebe isolada das relações sociais globais, que guardam mais do (???) conflitos, guardam contradições. Esse processo é histórico-social e, como tal, uma tarefa coletiva e profundamente política, pois visa a produzir condições para se construir outros padrões de sociabilidade, que não os marcados pela mercantilização dos sujeitos, processos e ambientes sociais, com a decorrente desumanização que caracteriza as relações na atual

fase de desenvolvimento do metabolismo do capitalismo contemporâneo. Todavia, essa empreitada, que se pretende humanista e humanizadora, construída pela dialogicidade entre os sujeitos que com ela se identificam e se articulam, tem sido a marca das Semanas de Pedagogia anteriores, bem como dos Seminários de Pesquisa promovidos pelo PPGEd.

Isso pode ser conferido na Programação do presente evento, cujos trabalhos encontram-se nestes Anais publicados. Como se pode ver na programação publicada também neste documento, foram inúmeras palestras, mesas de debates, minicursos, apresentações culturais, exposições de pôsteres e comunicações orais que, juntas, criaram o caldo científico e cultural necessário à crítica da situação vigente e à definição de novos rumos para a práxis educativa.

Considerando a relevância destes eventos internamente à UFSCar e externamente aos sujeitos que atuam com a educação em espaços escolares e não escolares na região de Sorocaba, convida-se aos interessados a ler os presentes Anais, pois neles estão publicados interessantes relatos de experiências educativas e resultados de pesquisa que colaboram para fazer da educação um processo de formação de homens e mulheres que aceitam o desafio de produzir um novo mundo, e um novo mundo é possível.

PROGRAMAÇÃO

Dia 28/09

Início 19 horas:

Mesa de Abertura, composta por:

- Prof. Dr. Marcio Antonio Gatti (Vice chefe do DCHE);
Prof.^a Dra. Katia Regina Moreno Caiado (Coordenadora Docente do PPGED);
Prof.^a Dra. Kelen Christina Leite (Diretora do CCHB);
Prof.^a Dra. Rosana Batista Monteiro (Coordenadora do curso de Pedagogia)

19h20: Atividade Cultural

Banda Samba em 4, composto por: Jussara Araújo (cavaquinho), Yolanda Violeta (vocal)
Ludmila Oliveira (violão) Daiane Teles (percussão).
Músicas em samba (com teor de protesto).

19h45: Palestra

“Educação não formal e movimentos sociais no Brasil na atualidade”
Prof.^a Dra. Maria da Glória Marcondes Gohn.

21h00: Coffee/ Exposição de Pôsteres / Banda Samba em 4

21h20: Oficinas e Minicursos

Espaços de cultura, espaços de educação não-formal - **Prof.^a Rosalina Burgos**
Educação de Jovens e Adultos como Educação Popular - **Prof.^a Dra. Dulcinéia de Fátima**
Ferreira Pereira
Criando estratégias de incentivo à leitura através da roda de história - **Monisa Maciel**
Experimentos da corporalidade negra - **Renata Rocha**

Dia 29/09

19h00: Atividade Cultural

Peça teatral Cunhantã
Grupo Coletivo Cê

19h30: Palestra

“Movimentos Sociais e ações coletivas no contexto político: análise de conjuntura”
Prof. Dr. Sérgio Haddad

21h05

Coffee / Exposição de Pôsteres

21h20: Debate

Movimentos Sociais e Ações Coletivas no contexto atual: trajetórias, bandeiras, princípios e desafios
Fórum Popular (Ana Paula Brito: Membro do Fórum Popular da Educação e da Comissão Organizadora do PME);
MST (Líder nacional do Movimentos Rurais Sem Terra);
UNE (Thiago Pará – Secretário Geral da União Nacional dos Estudantes);
Movimento Contra Catraca (Ari Leme Pinheiro Junior & Thiago Consiglio)

Dia 30/09

Início: 15 horas

Mesa

A Pesquisa em Educação

Palestrantes: Profa. Dra. Ana Maria de Campos e Prof. Dr. Romualdo Dias

Coordenação: Profa. Dra. Viviane Melo de Mendonça

19h00

Atividade Cultural

Monologo Teatral: Rosária de Bispo – Uma moradora de rua; fragmento da peça “Da aurora de um novo dia ou de um velho tempo tecido em banho-maria” da Trupé de Teatro.

Atriz: Vanessa Soares

19h30: Palestra e Debate

Encontro de Egressos de Pedagogia

Mayris de Paula Silva

Lourdes do Nascimento Duarte

José Robri Umanhate

Júlio Cesar Francisco

21h05 Coffee e Exposição de Pôsteres

21h20 Comunicação Oral: Apresentação de trabalhos

Dia 01/10

Início: 15 horas

15h00: Palestra

O Processo Civilizador e a “Educação”

Prof. Dr. Ademir Gebara

18h00: Atividade Cultural

Cine Clube Sinergia

Documentário: We Belong

19h30: Palestra e Debate

Experiências e pesquisas no campo da educação não formal:

Educação Quilombola

Profª. Dra. Juliana Vechetti Mantovani

Pedagogia da Terra

Profº Dr. Luiz Bezerra Neto

21h05 Coffe e Exposição de Pôsteres

21h20: Oficinas e Mini Cursos

Narrando e Encantando: a Contação de História dentro da sala de aula

Profª Juliana Miramontes Lima Akaishi

Agitação e propaganda com Stencil e Lambe: Levante Popular da Juventude Sorocaba

Ana Carolina Bertolucci

Toques de resistência – O Jongo como espaço para a pedagogia ancestral

Laíne Horta; Nathalia Botozzi; Bruno Trevisan; Rafael Furquim.

Dia 02/10

Início: 19 horas

19h00: Atividade Cultural

19h15: Palestra

Sobre a vivência do palestrante, o percurso pós PPGEd e como o mestrado influenciou sua trajetória pessoal e profissional.

Prof. Dr. Mario Mariano Ruiz Cardoso (Egresso PPGed)

20h15: Atividade Cultural:

Peça de Teatro: Escrivãos.

Grupo de teatro UNISO

21h00 Mesa redonda com Egressos da PPGed

A proposta da mesa é relatar sobre as experiências durante o PPGEd e o ingresso à Pesquisa em Educação, contando brevemente seu objeto de estudo, dificuldades e desafios deste percurso.

Everton de Paula Silveira; Felipe Pancheri Colpani; André Santos Luigi.

22h00: Fala de Encerramento

22h05 Coffee

PALESTRAS MINISTRADAS

TEXTOS



MOVIMENTOS SOCIAIS E EDUCAÇÃO: FORMAL E NÃO FORMAL

Maria da Glória Gohn²

Unicamp/CNPq

APRESENTAÇÃO

É importante registrar que os movimentos pela educação têm caráter histórico, são processuais e ocorrem, portanto, dentro e fora de escolas e em outros espaços institucionais. As questões centrais no estudo da relação dos movimentos sociais com a educação são as da: participação, cidadania e o sentido político da educação. As lutas pela educação envolvem a luta por direitos e são parte da construção da cidadania. Movimentos sociais pela educação abrangem questões tanto de conteúdo escolar quanto de gênero, etnia, nacionalidade, religiões, portadores de necessidades especiais, meio ambiente, qualidade de vida, paz, direitos humanos, direitos culturais, etc. Esses movimentos são fontes e agências de produção de saberes.

Podemos equacionar as seguintes fontes de demandas no campo da educação: no setor da educação formal - escolar, e a educação não-formal, desenvolvida em práticas do cotidiano, fruto de aprendizagem advinda da experiência ou de ações mais estruturadas, com alguma intencionalidade, objetivando a formação das pessoas em determinado campo de habilidade, fora das grades curriculares, certificadoras de graus e níveis de ensino.

Historicamente, as lutas pela educação formal/escolar nem sempre tem tido grande visibilidade. Ocorrem no seio dos profissionais da própria educação, usualmente via associações de classe e sindicatos, na forma clássica-greves, manifestações com carros de som, extensas pautas e jornadas de negociações. As lutas pelo acesso à educação-do ensino infantil (antigas creches) ao ensino superior tem ocupada grande parte das agendas. Neste novo século, um dado novo entrou em pauta. Novas formas de manifestação, especialmente de jovens, advindas da sociedade civil não organizada nos moldes clássicos, demandando educação, não apenas o acesso ou "Mais Educação", mas demandando educação com

²Doutora em Ciência Política pela Universidade de São Paulo, e Pós-doutorado em Sociologia pela New School of University, N.York. Professora titular da UNICAMP. Pesquisadora 1A do CNPq. Membro do Board RC 47 da ISA (Associação Internacional de Sociologia). Visiting Scholar da Fundação Rockefeller Belágio/Itália (2000), Oxford (1994), Universidad de Córdoba/Argentina (2009) e Complutense de Madri (2010). Tem 20 livros publicados destacando-se *História dos Movimentos e Lutas Sociais* ,(2012, 8ª ed); *Teoria dos Movimentos Sociais* (2014, 11ª ed); *Movimentos Sociais e Redes de Mobilizações Civas no Brasil Contemporâneo* (2013, 7ª ed) ; *Sociologia dos Movimentos Sociais* (2014, 2ª ed) e *Manifestações de Junho de 2013 no Brasil e Praças dos Indignados no Mundo* (Vozes, 2015, 2ª ed.).

qualidade, para além dos discursos e retóricas dos planos e promessas dos políticos e dirigentes.

1. Breve Registro Histórico dos Movimentos na área da educação formal- Professores e Demais Profissionais do Ensino

A área da educação tem sido historicamente, fonte de demandas e reivindicações de todos os seguimentos sociais que compõem o seu universo-professores e demais profissionais do ensino, estudantes, pais ou responsáveis, gestores e proprietários de estabelecimentos de ensino, etc. Dada a centralidade que o debate sobre a educação tem adquirido na atualidade é interessante resgatar alguns dados da origem dos movimentos e organizações associativas na área, pois eles nunca tiveram muita visibilidade na sociedade, restando a imagem de um campo de atribuição do governo ou dos sindicatos, mais recentemente.

No plano organizativo, a educação formal do ensino básico (atual ensino fundamental e médio), tem uma longa história. Para situarmos os atuais movimentos sociais, temos organizações dos profissionais da área desde o final do século XIX. Moacir Gadotti afirma que “a primeira reunião de educadores brasileiros de que se tem notícia deu-se no Rio de Janeiro, em 1873, convocada por iniciativa do Governo. Dela participaram apenas professores daquele município. Dez anos depois, realizou-se, na mesma cidade, uma Conferência Pedagógica que reuniu professores de escolas públicas e particulares da região” (Gadotti, 1999:01). Em 1902 criou-se a Associação Beneficente do Professorado Público em São Paulo, suspensa em 1919 (Catani, 1989). Em 1919 foi criada a Liga do Professorado Católico, vinculada à Cúria Metropolitana (Viana, 1999). Viana destaca que o modelo de atuação chamado associativismo, “se aproxima em alguns momentos do sindicalismo tradicional – pelo seu caráter corporativo, assistencialista, mas também dele se distancia-pelo seu caráter de abnegação e vocação, por exemplo” (Viana, 1999:74). Viana destaca também a questão de gênero no magistério primário da época: predominantemente composto por mulheres.

Em 1924 ocorreu a criação da ABE - Associação Brasileira de Educação. Alguns autores registram este fato como início de um movimento docente mais amplo no Brasil. A ABE teve papel de destaque a partir de 1927 quando passou a organizar Conferências que chegaram a influir nos rumos da política educacional (organizou 13 conferencias entre 1927-1967).

Em 1930 teve-se, em São Paulo, a criação do Centro do Professorado Paulista- CPP, em São Paulo, que incorporou o patrimônio da antiga Associação Beneficente (ver Lugli,

1997 e Vicentini, 1997). O CPP criou um órgão de divulgação, a Revista do Professor, denotando que a questão da comunicação via um recurso de mídia já era uma preocupação na criação e formação de opiniões e consensos. O CPP foi uma entidade conservadora, assistencialista e corporativa. Somente nos anos 40 é que ela incorporou a reivindicação salarial em suas propostas, até então dedicadas a eventos culturais e de ao lazer. (Viana, 1997).

É importante relembrar que o ano de 1930 foi emblemático na História política brasileira; ele é considerado como o marco dos processos que levaram às reformas do Estado, a organização de uma nova institucionalidade, com a criação de Ministérios, Leis trabalhistas, e a reorganização do sistema de ensino, organizado basicamente pelos antigos grupos escolares de ensino primário, segundo as várias reformas estaduais que ocorreram na década de 20. Todas as mudanças da primeira etapa do governo de Getúlio Vargas levaram à industrialização emergente do país e a urbanização de centros como São Paulo. Os fluxos migratórios foram substituindo os imigrantes pelos migrantes nacionais, de origem rural, a maioria composta de analfabetos. A situação econômica do país era precária e em 1931 ocorreu a Marcha da Fome, convocada pelo Partido Comunista do Brasil.

Foi nesta conjuntura que emergiu, entre 1931-32, o Movimento dos Pioneiros da Educação. Movimento nacional relacionado à área do sistema educacional formal brasileiro. Foi criado por uma série de educadores, como Anísio Teixeira, Lourenço Filho etc. que tinham participado de reformas do ensino primário e secundário em vários estados brasileiros. O movimento propunha, entre outras demandas, a criação de um sistema nacional para a administração de políticas educacionais; o ensino público, gratuito e de caráter universalizante, a não diferenciação de sexos nas escolas etc. Os Pioneiros lançaram um manifesto à nação (Romanelli, 1978). Os Pioneiros participaram intensamente do debate entre os defensores do ensino confessional (católico) e do ensino laico (segundo os moldes do ideário escalanovista).

Em 1945, em São Paulo, foi criada a APENOESP-Associação dos professores do Ensino Oficial Secundário e Normal do Estado de São Paulo (12/03/1945) na cidade de São Carlos. O documento de justificativa diz que ela foi criada porque a CPP-Confederação dos Professores do Primário, já não representava toda a categoria. Limitava-se ao ensino do 1º a 4ª ano primário. A criação da APENOESP foi uma pressão da categoria dos professores por salários, mas também por parte daqueles que não se sentiam representados-principalmente os antigos ginásios e as Escolas Normais. O CPP continuou a existir e em filiou-se a Confederação Mundial das Organizações de Profissionais do Ensino (CMOPE), com sede na Suíça.

Em 1958 ocorreu a Campanha em Defesa da Escola Pública onde se destacaram a atuação de Florestan Fernandes, Anísio Teixeira e outros educadores (Fernandes, 1966). A polêmica da escola pública laica *versus* a escola confessional, religiosa, colocada em pauta nos anos de 1930, esteve novamente presente na longa jornada de 14 anos de discussão e debates, no congresso nacional e entre os educadores, ao longo dos anos 50. Finalmente, em 1961, foi promulgada a primeira LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação. Criou-se um sistema nacional de ensino. Foi nesta conjuntura que surge, em 1961, o Movimento de Educação de Base-MEB, voltado para a educação popular de adultos segundo o método Paulo Freire. O MEB se desenvolveu mais no nordeste, e o método de alfabetização de Paulo Freire tornou-se posteriormente conhecido em várias regiões do mundo.

Logo no início da década de 1970, promulgou-se uma nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação, destinada à Educação Básica. Os efeitos da nova institucionalidade fizeram-se sentir na reorganização do movimento docente. Em 1973, em São Paulo, ocorre a transformação da APENESP na APEOESP. A Confederação dos Professores Primários do Brasil deu origem a Confederação dos Professores do Brasil, a CPB (que só terá densidade nacional após a Constituição de 88). Novas organizações surgem nos anos 70 tais como o MUP-Movimento Unificado de Professores, em 1976. É interessante que a impossibilidade de formar sindicatos na área dos funcionários públicos, naquela época, levou a formação de vários grupos e tendências dentro do MUP. Pelo menos duas se destacaram: uma de origem trotsquista, a OSI-Organização Socialista Internacionalista (entidade que posteriormente deu origem a FQI - Fração IV Internacional, filiada à IV Internacional) e a MOAP-Movimento de Oposição Aberta dos Professores - que passou a se organizar pela base, em núcleos nas escolas. Estas tendências nada mais eram do que reflexo do movimento mais geral dos trabalhadores que naquele momento se debatia nas formas de organização do sindicalismo de resistência do ABC, e os grupos das Comissões de Fábrica do Sindicato dos Metalúrgicos de São Paulo e outras categorias. Ou seja, na segunda metade dos anos 70, a organização dos professores aproxima-se da organização dos trabalhadores, deixa de ser uma organização específica da categoria para ampliar seu escopo, incluindo não apenas outros profissionais da educação, mas também se articulando com as correntes sindicais que vieram a dar origem, nos anos 80, a CUT, CGT, posteriormente a Força Sindical e outras centrais. Lideranças do movimento dos professores da época se transformaram, nos anos 2000, em ministros de estado.

Em 1981 ocorreu a fundação da ANDES-Associação Nacional de Professores do Ensino Superior, ela nasceu da união das Associações Docentes das universidades, principalmente públicas e comunitárias. Em 1987 formou-se o Fórum Nacional de Defesa

da Escola Pública o qual teve um papel decisivo no processo constituinte e na elaboração dos artigos relativos à Educação na Carta Constitucional de 88. O lançamento do Fórum foi acompanhado de um manifesto em defesa da escola pública e gratuita. O Fórum demandou um projeto de educação como um todo e não apenas reformas no sistema escolar.

Em 1988 foi lançado nacionalmente o Movimento em Defesa da Escola Pública. Este movimento, em parte representou, na área da educação, a retomada de movimentos ocorridos nos anos 30 pelos Pioneiros da Educação e nos anos 50 pelos intelectuais nacionalistas do período. Com a nova Constituição Federal de 1988 os funcionários públicos ganham o direito de se sindicalizarem. A APEOESP transforma-se em sindicato. Em 1989 ocorre a criação da CNTE-Confederação Nacional dos Trabalhadores da Educação. Esta entidade surgiu a partir da união da CPB-Confederação dos Trabalhadores do Brasil com a FENASE-Federação Nacional dos Supervisores de Ensino e a FENOE- Federação Nacional de Orientadores Educacionais e a coordenação Nacional de Servidores do Ensino Público. A CNT articulou-se à CUT.

Já mencionamos que até 1988, os profissionais das redes públicas de ensino não podiam participar de sindicatos, apenas de associações. Após aquela data, o número de sindicatos cresceu muito e associações de professores tornaram-se as maiores redes organizativas na educação formal, escolar. É importante registrar também que, na atualidade, em alguns países como no México e na Argentina, o movimento dos profissionais da educação é um dos maiores eixos de mobilização e protestos do país.

Na atualidade, na educação formal, escolar, temos as seguintes fontes de demandas e mobilizações: por escolas de educação infantil (antigas creches), pelo acesso à escola, aumento de vagas; escola pública com qualidade, gestão democrática da escola, projetos pedagógicos que respeitem as culturas locais, valor das mensalidades das escolas particulares, realização de experiências alternativas; luta no processo de implantação de novos modelos, experiências ou reformas educacionais, envolvendo, acompanhamento, redefinição do conceito de participação luta dos professores e outros profissionais da educação por condições salariais e de trabalho; lutas dos estudantes por vagas, condições, mensalidades, refeitórios, moradia, contra discriminações, pela contratação de professores, mais verbas para educação e reajustes das mensalidades nas faculdades particulares, assim como expansão e acesso ao ensino universitário; cotas para os excluídos socio-economicamente ou por questões da cor ou etnia; tarifas de transportes e de restaurantes universitários, participação nas comissões que decidem sobre os exames nacionais-de avaliação do ensino básico (fundamental e médio) e acesso à universidade etc.

2. O movimento dos Estudantes-ME

O movimento dos Estudantes-ME, especialmente os do ensino médio e universitário, merece um destaque maior porque ele sempre esteve presente em momentos cruciais da história política do país. Das ações dos estudantes de Direito na fase do Brasil Império, passando pelas lutas estudantis dos anos 60, pelas Diretas Já de 1984, pelos Caras Pintada de 1992, até a UNE atual, e as novas formas de ação, com ocupações em órgãos administrativos da universidade, o ME é um ator político relevante no Brasil.

Logo após 1964 as mobilizações de estudantes, como outros movimentos e organizações da sociedade brasileira, sofreram um refluxo. Mas em 1966 o ME se recompôs, até chegar ao apogeu em 1968- criando um imaginário de luta dos estudantes que se associou a luta contra a ditadura, às lutas contra o *status quo*, no rastro de Maio de 68 na França, Alemanha, Checoslováquia, Estados Unidos, México, Argentina etc. À programada realização do Congresso da UNE em Ibiúna, cidade próxima de São Paulo, cujos participantes em sua maioria foram presos, seguiu-se a invasão da moradia dos estudantes na USP, o Crusp, e a repressão às grandes passeatas que ocorriam nas ruas centrais de São Paulo, particularmente a 7 de Abril, a 24 de Maio, a avenida São João e a praça da República. Vale a pena chamar a atenção para o fato de que o centro da cidade era então o ponto de encontro dos manifestantes, ao contrário dos anos 1990, quando os protestos deslocaram-se para a Avenida Paulista, que havia se tornado o coração econômico de São Paulo, com grande concentração de companhias e bancos.

Mas, em seguida àqueles atos repressivos, a reação do governo se deu com a Reforma Universitária de 1968, a emissão do Decreto nº 477, proibindo as manifestações estudantis, e do Ato Institucional nº 5 (AI-5) em dezembro de 1968.

Breno Bringel (2009), ao analisar o movimento dos estudantes no Brasil, seguindo análises teóricas de Tilly e Tarrow, destaca como sendo quatro seus principais ciclos de protestos e mobilizações a partir dos anos 60. O primeiro, ao longo de 1960, das revoltas e passeatas. O segundo, “a partir de 1975, (quando) a tensão contínua entre os militares e as forças democratizantes gerou uma dinâmica de “concessões do regime e conquistas da sociedade”, dentro de uma conjuntura de resistência e luta democrática.”. O terceiro localiza-se na década de 1980 na conjuntura do “Movimento pela Anistia” e as “Diretas Já”. Neste período as campanhas pela participação popular na Assembléia Constituinte tiveram grande impacto na mídia e obteve-se algumas conquistas. Bringel afirma que elas anunciaram as dinâmicas futuras das lutas estudantis no país. De acordo com o estudo de Michiles (1989) sobre as emendas populares e a participação de organizações e movimentos sociais, “os estudantes apresentaram cinco emendas, mas somente uma conseguiu mais de

cem mil assinaturas” (1997:p.14-15). O quarto ciclo das lutas estudantis ocorre com os “caras pintadas” durante o processo de impeachment de Collor. Bringel segue autores, como Mische (1997, 2008) e Barbosa (2002), quando afirmam que os cara-pintadas foram a única manifestação juvenil que rompeu com a apatia e o individualismo da geração “shopping center”.

As ocupações às reitorias durante os anos 2007 e 2008 aparecem como o quinto ciclo de mobilização e a “nova cara visível” dos movimentos estudantis brasileiros. As questões da ética estavam na pauta estudantil desde a era Collor com os “Caras Pintadas”, mas em 2007-2008 elas assumem novo sentido, dirigem-se para a democratização das próprias universidades. O exemplo emblemático se deu em 2008 com a ocupação da UNB- Universidade de Brasília e a luta vitoriosa pela saída de seu então reitor-amplamente denunciado na mídia por gastos pessoais ou exagerados com o dinheiro público no uso dos “cartões corporativos”- novo instrumento de viabilização de práticas clientelísticas e ilegais.

Bringel (2009) assinala que “o recente ciclo de mobilização estudantil supõe um novo ponto de inflexão dentro das lutas estudantis brasileiras também no que se refere ao questionamento das dinâmicas organizativas e mobilizatórias das últimas duas décadas, a partir de uma maior horizontalidade da informação, da deliberação e a ausência de lideranças definidas. Em suma, frente à centralização, hierarquização e partidarização das lutas estudantis (expressado, nas últimas duas décadas pelo controle político dessas lutas pelos centros e diretórios de estudantes, a maioria cooptados por partidos políticos) aparece um formato mais ‘movimentista’ (Bringel, 2009:p 15- 16). .

Portanto, neste novo milênio, o ME volta à cena pública protagonizando outras lutas que articulam questões específicas do cotidiano deles com questões éticas da sociedade brasileira. As primeiras se refletem nas condições de infra-estrutura das universidades: falta de professores, salas, equipamentos, refeitórios e qualidade da comida, bibliotecas desatualizadas; a eterna luta sobre o valor das mensalidades-no caso das instituições particulares; aceitação das carteirinhas da UNE em cinemas, teatros etc.

Questões específicas também têm entrado na pauta das demandas dos estudantes no Brasil de forma nova-agora articuladas com as políticas nacionais. A questão das cotas para afro-descendentes, populações indígenas e de baixa renda, o Prouni, passes de transportes e preço das passagens – criando o movimento do Passe Livre dos estudantes do ensino médio, e outras políticas denominadas como de “inclusão social” irão mobilizar categorias específicas, em lutas contraditórias no movimento como um todo.

O Movimento Passe Livre O MPL foi criado em 2005 em Porto Alegre, presente em manifestações importantes de estudantes em Florianópolis, Salvador etc. Em 2007 na

questão das tarifas de ônibus (muitos atos se realizavam dentro próprio veículo - pulavam a catraca). O bilhete único existente em várias cidades brasileiras foi uma conquista que deve ser atribuída à luta do MPL. É bom recordar também que a luta pelos transportes públicos é histórica. Para não irmos tão longe relembro apenas a luta por transporte (ônibus) ao final dos anos de 1970, em movimentos sociais populares em bairros da periferia apoiados pelas CEBS-Comunidades Eclesiais de Base. A mobilidade urbana é uma questão central para o cidadão, para o exercício da cidadania e une todas as camadas sociais, que sofrem o pesadelo dos deslocamentos diários no trânsito, de ônibus, carro ou metrô lotado. A insuficiência dos meios de locomoção e a lentidão das ações governamentais (nunca há verbas, obras quando aprovadas são adiadas continuamente) é uma das responsáveis pelo 'desencanto' com a política e com os políticos.

As manifestações de Junho colocaram também, junto com a mobilidade urbana, questões sociais relevantes como a saúde e a educação. Estamos vivendo ainda o processo e os primeiros efeitos destas mobilizações. Um deles, amplamente noticiado pela mídia, tem sido o desengavetamento de projetos na Câmara e no Senado, destacando-se o Estatuto da Juventude.

Os estudantes tem tido participação ativa nos encontros do Fórum Social Mundial. As publicações, análises, material visual, e relatos das edições do FSM atestam isto. A política partidária continuou a ter grande influência na UNE, liderada por mais uma década por lideranças estudantis ligadas ao PC do B. Em 2007, durante o 50º Congresso da UNE, uma mulher foi eleita Presidente da entidade - é a quarta mulher a dirigir a entidade, que já tem quase 70 anos de existência, portanto um fato histórico relevante na perspectiva da análise de gênero. A nova presidente era aluna de uma instituição particular, e filiada ao PC do B. É a 10ª Presidente filiada ao PC do B que, desde 1981, controla a entidade.

3. Outros Movimentos e Campanhas pela Educação- Várias Categorias Sociais

Cumprir mencionar ainda os Movimentos de Educação Popular. Embora ele nunca tivesse tido grande visibilidade como um ator independente, no início deste milênio ele está ganhando formato novo entre as camadas populares. Suas demandas foram, frequentemente, incorporadas pelos sindicatos dos professores e demais profissionais da educação, ou por articulações amplas, como a luta pela educação no período da Constituição levadas a efeito pelo Fórum Nacional de Luta pela Escola Pública, protagonizada basicamente por atores das camadas médias. Os militantes da luta pela educação continuaram muito atuantes nos anos 90 - até a promulgação da nova Lei de Diretrizes e Bases - LDB, em 1996; mas as reformas neoliberais realizadas nas escolas públicas de ensino fundamental e médio alteraram de tal

forma o cotidiano das escolas que deu as bases para outras mobilizações pela educação. Falta de vagas, filas para matrículas, resultados de exames nacionais, progressões contínuas (passagem de ano sem exames), deslocamento de alunos de uma mesma família para diferentes escolas, atrasos nos repasses de verbas para merendas escolares, denúncias de fraudes no uso dos novos fundos de apoio à educação, entre outras, foram pautas da agenda do movimento popular na área da educação. Registre-se ainda os altos índices de evasão escolar - apenas 57% das crianças que iniciam a escola chegam à 8ª série (IPEA, 2006). Registre-se ainda que, a crise econômica e o desemprego levaram centenas de famílias das camadas médias à procura de vagas nas escolas públicas. Além de aumentar a demanda, essas famílias estavam acostumadas a acompanhar o cotidiano das escolas, levando essas práticas para as escolas públicas, antes bastante fechadas à participação comunitária. Com isso, as escolas passaram a desempenhar o papel de centros comunitários pois a falta de verbas, e a busca de solução para novos problemas como a segurança, a violência entre os jovens e o universo das drogas, levou-as a busca de parceiros no bairro ou na região, com outros organismos e associações organizadas.

O movimento pelas creches, importante nos anos 70, especialmente em São Paulo e em Belo Horizonte, se institucionalizou bastante nos anos 80. Neste novo milênio o movimento pelas creches está sendo recriado em várias cidades, como em São Paulo, devido à falta de vagas como "Movimento dos Sem Creche". Isto se explica também porque o acesso à educação infantil do 0-6 anos não foi universalizado na Constituição de 1988, ao contrário do ensino fundamental.

Existe outro movimento importante que é o Movimento da Infância, ele abrange crianças e adolescentes que vivem em situação de exclusão, usualmente nas ruas. Inúmeros projetos sociais têm sido desenvolvidos com estas crianças e adolescentes. Este movimento conta com o apoio de pastorais da Igreja Católica e o apoio de inúmeros voluntários.

A Educação de Jovens e Adultos - EJA, que tem no passado dos movimentos de Educação Popular criados a partir dos anos 60, sua matriz fundadora, configura-se na atualidade como um movimento social e inúmeros programas. O EJA organiza-se por turmas e possui grande demanda, pois é ofertado à noite. No passado a educação de jovens e adultos focalizava bastante o processo de alfabetização, e a educação popular também era utilizada como terminologia para indicar processos de alfabetização em espaços alternativos, com métodos alternativos ou a pedagogia freiriana, voltada para a educação. (ver La Belle, 1986 e Torres, 1992). Na atualidade, os processos de certificação curriculares podem e devem ser diferenciados dos processos de aprendizagem de conteúdos necessários para o dia-a-dia, no

eixo da educação não-formal. O MOVA- Movimento de Alfabetização de Jovens e Adultos é uma das ações do EJA, que não se limita a categoria dos jovens.

Um movimento social que data do século XX e ainda persiste em alguns estados brasileiros é o movimento das escolas comunitárias. Monica Rodrigues Costa, pesquisando o tema, afirma:

O Movimento das Escolas Comunitárias tem uma origem antiga. O seu surgimento em Recife data de 1942, sob a denominação de “escolas da comunidade”, em razão de um elevado crescimento populacional no período, sendo a oferta de serviços insuficiente para atender a demanda. Estas escolas se espalharam por todo o país. Ao longo dos anos 1980 as “escolas da comunidade” voltam a se estabelecer, basicamente em função do mesmo motivo: o sistema público oficial não consegue absorver as crianças e adolescentes de todas as comunidades, especialmente as periféricas. Seu objetivo não é apenas ser incluyente, mas desenvolver um trabalho pedagógico que assume a realidade das comunidades como parte do processo ensino-aprendizagem, tendo a experiência das pessoas como base de uma ação transformadora. Em 1986 o movimento das Escolas Comunitárias cria a AEEC, para politizar o debate educativo e lutar pelo reconhecimento das escolas comunitárias como espaço educativo e pela garantia de funcionamento, via acesso a recursos públicos. A partir dos anos 1990, o movimento prioriza o investimento na qualificação de sua prática, no reconhecimento de seu trabalho pelo Estado, e se afirma como organização que atua no campo da Educação Popular, construindo uma identidade entre as diversas experiências pedagógicas que as escolas comunitárias desenvolvem. (Costa, 2008:12-13 e 14).

Como pode-se observar ao longo de todo este texto, o cenário das mobilizações e ações coletivas alteram-se no novo milênio. No campo da Educação, no século XXI, entram em cena novos sujeitos, muitos deles institucionais, como as Fundações e entidades do Terceiro Setor. Estas entidades foram estimuladas pelas novas diretrizes governamentais-tanto nacional como internacional, e pelo suporte jurídico que obtiveram ao final dos anos 90 com a Lei do Voluntariado, ou do Terceiro Setor – que gerou a regulamentação de novas regras para parceria público-privado. Foram estimuladas também pela criação de novos fundos e projetos de apoio e estímulo à articulação das entidades da sociedade civil e as redes públicas de escolas do ensino básico, assim como os novos Fóruns e Conferências Nacionais, Plano Nacional da Educação, etc. E estimuladas ainda por linhas de projetos/programas lançadas por entidades de apoio à pesquisa acadêmica, como o CNPq, a FAPESP e outras. Alguns destes sujeitos passam a falar e a reivindicar o nome de “movimento social” para suas ações.

O leque de articulações que deu origem aos novos sujeitos também se amplia, e cruzando temáticas de gênero, etnia, faixas etárias e nacionalidade. Algumas ações ou movimentos na área da educação foram criados nos últimos anos do século XX, a exemplo da Campanha Nacional de Direitos da Educação, mas a maioria foi criada nos primeiros anos do novo século, muitos deles já no padrão organizativo predominante neste novo século que é o de se organizar segundo um foco. Assim, negros, índios e outros excluídos articularam

o movimento ao redor da questão das cotas nas universidades levando a criação de programas como o PROUNI; ou em movimentos específicos de mulheres negras como o Fala Preta, movimento por escolas dos Quilombolas, movimento por universidades para negros como a universidade da Cidadania Zumbi dos Palmares, criada em 2001 em São Paulo. Segundo alguns analistas, como Sacks (2007), o multiculturalismo que está por detrás destas políticas, na Europa está tendo um resultado muito contraditório. De um lado, afirmou a cultura de minorias, deu dignidade às diferenças. De outro, o multiculturalismo não levou à integração e sim à segregação. O objetivo inicial, de promover a tolerância, levou ao seu contrário - a intolerância e hostilidade dos grupos que se agregaram identitariamente. Resta avaliar os resultados destas políticas no Brasil, aplicadas sem nenhuma mediação em relação às diferenças históricas do processo brasileiro de construção de sua nação.

O "Compromisso Todos pela Educação" é outro exemplo dos novos movimentos sociais na área da educação neste novo milênio. Ele é uma coalização de pessoas do mundo empresarial e/ou das elites empresariais tais como G. Gerdau, J. Roberto Marinho, ou executivos de grandes bancos e personalidades do Terceiro Setor já com destacada atuação no campo da educação como Viviane Senna, Milu Vilela, Ana Dinis, Norberto Pascoal etc; além do Instituto Ethos, o GIFE, apoio da Unesco. A proposta é no sentido de fazer da Educação uma ferramenta básica para o próprio desenvolvimento do país, pressionando o governo para que ela se torne a principal política pública. A proposta é focalizar a rede pública da escola básica. Quando o Compromisso foi lançado, cinco metas básicas foram propostas para serem atingidas, até 2022.

Movimentos sociais já existentes no século XX também se reorganizaram, a exemplo da Campanha Nacional de Direitos da Educação - CNDE, que teve sua origem em de 1999, no contexto preparatório da Cúpula Mundial de Educação no Senegal (Dakar/2000). Na ocasião, um grupo de organizações da sociedade civil brasileira lançou a Campanha, com a meta de contribuir para a efetivação dos "direitos educacionais garantidos na Constituição, por meio de ampla mobilização social, de forma a que todos tenham acesso a uma escola pública de qualidade. A Campanha surge justamente no momento que a educação passa a ser eixo central no discurso das reformas de estado e, ao mesmo tempo, em que se atribui à Educação um papel estratégico no novo modelo de desenvolvimento articulado pelas políticas da globalização. A Campanha alinha-se em rede com 120 instituições, movimentos ou redes internacionais, a exemplo da Campanha Global.

A Campanha possui um Comitê Diretivo e Comitês Estaduais em treze estados brasileiros. Com uma coordenação localizada em São Paulo, ela realiza anualmente uma Assembleia Geral e se submete à Avaliação Técnica e à Auditoria Externa, desenvolvida por

consultorias especializadas. As seguintes entidades compõem a Campanha: Ação Educativa, Action Aid, Centro de defesa da Criança e do Adolescente do Ceará, CEDECa, Centro de Cultura Luiz Freire, Confederação Nacional dos Trabalhadores da Educação- CNTE Movimento Nacional dos Trabalhadores Sem-Terra-MST, União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação-UNDIME, União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação-UNCME. Nos últimos anos destacam-se as campanhas pela aplicação de mais verbas públicas para a educação resultando em projetos nacionais como o que destina 75% dos royalties do petróleo para a educação.

4. A Presença das Lutas pela Educação nas Manifestações de Junho de 2013

Os atuais movimentos são diferentes dos movimentos operários, assim como diferem dos movimentos identitários que ficaram conhecidos como a onda dos “novos movimentos sociais”, organizados em torno de questões de gênero, etnia, faixa etária, ou questões ambientais. Por isto as autoridades governamentais tem tido dificuldade em dialogar com o movimento (na atualidade porque até bem pouco tempo atrás tinha deixado de lado o diálogo preferindo as formas institucionalizadas de participação civil, dadas por conselhos, câmaras e grandes conferências nacionais e políticas específicas às mulheres, juventude, afrodescendentes ou áreas temáticas como alimentação, etc.). Muitos representantes institucionais que atuam nestas estruturas advêm dos movimentos de forma identitária, formados a partir da onda de novos movimentos sociais que sacudiu o país ao final dos anos de 1970-1980. Os atuais movimentos são também diferentes dos movimentos antiglobalização dos anos de 1990-2000, embora também se organizem *On Line*, tenham circularidade nas estruturas de organização, eles reúnem minorias se organizam de forma transnacional, com pautas que com espírito global, que podem ser acionadas em qualquer lugar do mundo.

Em Junho de 2013 ocorreu em 12 capitais brasileiras, e em várias outras cidades de médio, uma onda de manifestações populares nas ruas, praças e avenidas com similares na história do país apenas em três momentos: em 1992, no impeachment do ex-Presidente Collor de Melo; em 1984, no movimento Diretas Já, no período do regime militar, em luta pelo retorno à democracia; e nos anos de 1960, nas greves e paralizações pré- golpe militar de 1964, e nas passeatas estudantis de 68. Estima-se que mais de um milhão de pessoas saíram às ruas do país em Junho. Os protestos rapidamente se espalharam e se transformaram em revolta popular de massa. São Paulo, Rio de Janeiro, Porto Alegre, Belo Horizonte e Brasília foram as cidades onde as manifestações foram mais intensas.

Sabe-se que as manifestações de Junho foram desencadeadas em São Paulo por coletivos organizados com o predomínio do MPL - Movimento Passe Livre, a partir de uma demanda pontual - contra o aumento da tarifa dos transportes coletivos. O crescimento das manifestações levou a ampliação das demandas embora possa ser destacado um foco central: a má qualidade dos serviços públicos, especialmente: transportes, saúde, educação e segurança pública.

As manifestações fazem parte de uma nova forma de movimento social composta predominantemente por jovens, escolarizados, predominância de camadas médias, conectados por e em redes digitais, organizados horizontalmente e de forma autônoma, e críticos das formas tradicionais da política tais como se apresentam na atualidade - especialmente os partidos e os sindicatos. As convocações para os atos são feitas via as redes sociais e a grande mídia contribui para a adesão da população ao noticiar a agenda e os locais e hora das manifestações. Há uma estética particular nas manifestações: não desfraldam bandeiras de organizações e nem usam faixas pré-confeccionadas; usam palavras de ordem em cima da demanda foco, sem carros de som, e o batuque ou as palmas são utilizados no percurso das marchas. Os jovens organizadores das chamadas para as manifestações atuam em coletivos, organizados na última década. Muitos dos jovens que respondem às convocações e vão às manifestações, estão em fase de batismo na política. Os coletivos inspiram-se em variadas fontes, segundo o grupo de pertencimento de cada um. Como rejeitam lideranças verticalizadas, centralizadoras, também não há hegemonia de apenas uma ideologia ou utopia. O que os motivam é um sentimento de descontentamento, desencantamento e indignação contra conjuntura ética-política dos dirigentes e representantes civis eleitos nas estruturas de poder estatal, e as prioridades selecionadas e efeitos das políticas econômicas na sociedade.

Olhando-se para os noticiários da mídia nacional nos últimos meses pode-se listar os prováveis motivos para a indignação que levou milhares de brasileiros às ruas, quando se identificaram e aderiram ao movimento dos jovens, a saber: os gastos altíssimos com estádios da Copa, megaeventos com o uso do dinheiro público em eventos, a má qualidade dos serviços públicos, especialmente nos transportes, educação, saúde e segurança pública. Outros agravantes são: a persistência dos índices de desigualdade social, inflação, denúncias de corrupção, clientelismo político, a PEC 37, sentimento de impunidade, sistema político arcaico, a criminalização de movimentos sociais - especialmente rurais e indígenas, o projeto de Lei que tramitava no Congresso sobre "cura gay", a condução de importantes postos políticos no cenário nacional por políticos com passado marcado por denúncias, etc. Ou seja, a despeito das políticas governamentais de inclusão social, e a boa imagem internacional do

país até recentemente, como um emergente de sucesso, para o senso comum do povo, há graves problemas sociais. Quando este povo viu na TV e jornais jovens sendo espancados por lutarem por bandeiras que eram também sua, a mobilidade urbana, ele saiu às ruas.

Uma das questões profundas que está em causa nas manifestações de Junho no Brasil é a discussão da democracia. Denota-se que a democracia representativa está em crise, à democracia direta é um ideal, viável apenas em pequenos grupos ou comunidades; a democracia deliberativa poderia unir as duas anteriores, mas ainda é um modelo frágil, que padece de arranjos clientelistas nos poucos casos onde ocorre. Em suma, a democracia está em crise, mas há certo consenso de que ela é necessária e não se inventou ainda algo melhor. Sendo assim, pode-se buscar, nas atuais manifestações, os indícios de novas formas de organização política, nos marcos de uma nova forma - a democracia analógica, aquela que tenta dialogar com a geração digital, que poderá combinar a democracia representativa com a democracia direta via *On Line*. Os novos movimentos sociais dos jovens são movimentos sociais e só poderão ser considerados como em transição para movimentos políticos, desde que se entenda a política de forma diferente da atualidade. A política como arte de construção do bem comum. O movimento expressa uma profunda falta de confiança em toda forma de política e categoria de políticos. Eles querem outro país onde a ética e a política andem juntas. Querem uma revolução na forma de operar a política e não uma reforma ou remendo do que existe, como tem sido proposto por diferentes políticos e noticiado na mídia. Querem mudanças na política via atuação diferenciada do Estado no atendimento à sociedade. Não negam o Estado, querem um Estado mais eficiente. Apresentam-se como apartidários, mas não anti-partidários. Não confiam na política atual e nem nos políticos. Não se sentem representados no plantel político institucional existente. Eles não tem canais de expressão, com isso detecta-se também uma crise de representação social destes grupos e uma crise de legitimidade das instituições públicas. A linguagem política dos manifestantes é outra. Seus códigos não se enquadram em planilhas, organogramas, planejamentos, siglas de planos e projetos.

Vários analistas têm alertado para a fragilidade organizatória do movimento, a não definição de rumos, e o perigo de ser apropriado por forças conservadoras da direita, como já ocorreu em outros momentos históricos de tensão social. Atos de vandalismo contra o patrimônio público e privado também ocorreram esporadicamente em Junho de 2013, e mais intensamente em Julho de 2013, em algumas manifestações, especialmente no Rio de Janeiro, registrados pela mídia como patrocinados por manifestantes 'mascarados'. A polícia tem agido com violência nestas ocasiões gerando um clima conturbado onde é difícil identificar quem são os agressores, que grupos estão tomando estas iniciativas e quais seus

objetivos. O retorno à criminalização dos movimentos tem sido a forma mais fácil que muitos dirigentes encontram para responder à situação. Com isto, busca-se descaracterizar as reivindicações legítimas e gerar dúvidas e apreensão no público receptor das imagens e relatos dos conflitos. Entretanto, não se pode esquecer a capacidade de aprendizagem dos ativistas, seu poder de reflexão e elaboração de sínteses a partir da prática. Muitos deles estão na fase de batismo na política, aprendendo muito. Outros, sabem o que não querem, e buscam definir o que querem nos parâmetros dos valores que acreditam. Os coletivos e as manifestações são grandes laboratórios de experimentação sobre novas formas de operar a política. Por tudo isto é cedo para grandes balanços sobre as 'manifestações de Junho'. O processo está em curso, um novo ciclo apenas se iniciou.

Conclusões: os desafios do novo milênio

Concluindo afirmamos: as lutas e movimentos pela educação são antigos, mas às vezes invisíveis perante a sociedade mais geral e só recentemente ganharam visibilidade na mídia. Todos os movimentos sociais sempre têm um caráter educativo. Usualmente os sindicatos dos professores e o movimento dos estudantes são os protagonistas que entram em cena com maior frequência. Mas lutas e demandas pela educação abrangem questões tanto de escolas como de gênero, etnia, nacionalidade, religiões, portadores de necessidades especiais, meio ambiente, qualidade de vida, pela paz, pelos direitos humanos, direitos culturais, etc. Os movimentos sociais são fontes e agências de produção de saberes.

O contexto escolar é um importante espaço para participação na educação. As demandas são históricas - acompanharam o processo e o modelo de desenvolvimento do país, na maioria das vezes voltadas para os interesses da categoria profissional, mas as reivindicações ajudaram a construir as agendas de políticas públicas.

Portanto, na realidade, a relação movimento social e educação existe nas ações práticas de movimentos, organizações e grupos sociais. O estudo desta relação é relativamente recente no meio acadêmico, assim como seu debate nos fóruns de pesquisa e na produção teórico-metodológica.

A educação, de um modo geral, e a escola, de forma específica, tem sido lembrada como uma das possibilidades de espaço civilizatório numa era de violência, medo e descrença. A escola pode ser pólo de formação de cidadãos ativos a partir de interações compartilhadas entre a escola e a comunidade civil organizada. As lutas pela educação podem ser o alicerce desta nova história. A premissa fundamental que defendemos há alguns anos é: a participação da sociedade civil nas lutas pela educação não é para substituir o

Estado, mas para que este cumpra seu dever: propiciar educação de e com QUALIDADE para todos.

Referências

- APEOESP-Sindicato dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo. 1997. Suplemento Especial. *Jornal da APEOESP*. São Paulo, setembro 1997.
- _____. 1999. "Reforma educacional e reforma do estado". Suplemento Especial. *Jornal da APEOESP*. São Paulo, Fevereiro/Março de 1999.
- CALDART, R. *Educação em movimento*. Petrópolis, Vozes, 1997.
- CASTELLS, M. *The raise of the network society*. Oxford, Blackwell. 1996.
- CATANI, D. B. Educadores à meia luz: um estudo sobre a Revista de Ensino da Associação Beneficente do Professorado Público do Estado de São Paulo (1902-1919). São Paulo, *Tese de Doutorado*, FEUSP, 1989
- COSTA, Monica Rodrigues. *Tese de Doutorado*, Faculdade de Serviço social, Universidade Federal de Pernambuco, 2006.
- FERNANDES, Florestan. *Educação e sociedade no Brasil*, S. Paulo, dominus, 1966.
- GADOTTI, M. *Sindicalismo e educação no Brasil: A visão dos líderes sindicais*. São Paulo, Instituto Paulo Freire, 1998.
- _____. *Estado e sindicalismo docente no Brasil: 20 anos de conflitos*. São Paulo, Instituto Paulo Freire, 1999.
- GENTILI, P. (org.). *Pedagogia da exclusão*. 3a.ed.Petrópolis, Vozes, 1995.
- GOHN, M. G. *Manifestações de Junho de 2013 no Brasil e Praças dos indignados no mundo*. 2ª ed. Petrópolis, Vozes, 2015
- _____. *Movimentos e lutas sociais na História do Brasil*. 8ª Ed. São Paulo, Loyola, 2013.
- _____. *Teorias dos movimentos sociais*, 11ª Ed. São Paulo, Ed. Loyola, 2015.
- _____. *Movimentos Sociais e Educação*, 8ª ed., São Paulo, Cortes, 2012
- _____. *Novas teorias dos movimentos sociais*. 5ª Ed, São Paulo, Ed. Loyola, 2014
- _____. *Educação Não Formal e o Educador Social*. 3ª ed. São Paulo, Cortez, 2014
- GOMES, Mara S.S. O Movimento dos Professores no Estado de São Paulo, Univ. Metodista SP, *Dissertação Mestrado*, 2003.
- HEVIA, R. e NUNES, I. "Crisis en la relación centralismo descentralización educacional en América Latina" in. *Sindicalismo docente, estado y educación en América Latina*. Santiago do Chile, PIIE, 1989
- LUGLI, Rosário S.G. Um estudo sobre o CPP (Centro do Professorado Paulista) e o movimento de organização dos professores; 1964-1990. São Paulo. *Dissertação de Mestrado*, FE-USP
- RIDENTI, Marcelo. *Em busca do povo brasileiro*, Rio, Record, 2000.
- ROMANELLI, Otaíza O *História da educação no Brasil- 1930-1973*. Petrópolis, 10 ed, Vozes, 1988

- SADER, Eder. *Quando novos personagens entraram em cena*, Rio, Paz e Terra, 1988.
- SEMERARO, Giovanni. *A primavera dos anos 60*. São Paulo, Ed. Loyola, 1994.
- SOUZA, D.B.; SANTANA, M.A.; e DELIUZ, N. *Trabalho e educação: Centrais sindicais e reestruturação produtiva no Brasil*. Rio de Janeiro, Quartet, 1999.
- OLIVEIRA, Luciane M. A iconografia como desdobramento da concepção de mundo da comunidade Maxakali. *Congresso e Simpósio Internacional Pedagogia Social*, São Paulo, USP, 2006.
- SANTOS, Boaventura Souza. *A crítica da razão indolente*. São Paulo, Cortez Editora. 2000.
- TARROW-, S. *The Power of movements*. Cambridge, Cambridge Um. Press. 1994.
- TOURAINÉ, Alain. *Production de la société*. Paris, Seuil, 1973.
- _____. *Crítica à modernidade*. Petrópolis, Vozes, 1994
- Podremos vivir juntos?* Buenos Aires, Fondo de Cultura Econômica, 1997.
- _____ *Um Novo paradigma – Para compreender o mundo de hoje*. Petrópolis, Ed. Vozes 2006
- _____ *O mundo das mulheres*. Petrópolis, Vozes, 2007
- VIANA, Cláudia. *Os Nós do “nós”-Crise e perspectiva da ação coletiva docente em São Paulo*. São Paulo, Ed. Xama, 1999.
- VICENTINI, Paula P. Um estudo sobre o CPP (Centro do Professorado Paulista): profissão docente e organização do magistério(1930-1964). São Paulo. *Dissertação de Mestrado*, FE-USP, 1997.

ANOTAÇÕES PARA A TEORIA DO PROCESSO CIVILIZADOR: PROPOSIÇÕES PARA A HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO³

Ademir Gebara⁴

Resumo: apresentar um breve resumo da Teoria do Processo Civilizador de Norbert Elias, bem como alguns conceitos fundamentais para compreender seu modelo de análise. Em um segundo momento, discutir, a partir de documentação empírica, e de trabalho bibliográfico, questões relativas à possibilidade de processos civilizadores em ambiente não europeu, tomando sempre a análise temporal em longa duração. Finalmente, evidenciar algumas possibilidades temáticas novas para a História da Educação no Brasil.

Abstract

The purpose of this article is to present a résumé of the Civilizing Process Theory from Norbert Elias as well as some key concepts to understand its theoretical model. Following, starting from empirical data and the literature, to discuss civilizing processes in non-European contexts, keeping always the analysis in a long-term perspective. Finally the purpose is to show some possibilities of new themes to explore the History of Education in Brazil.

Introdução

Temos assistido, nos últimos tempos, uma extraordinária discussão em torno da obra de Norbert Elias, estranhamente, no Brasil⁵ poucos autores têm se interessado pela Teoria do Processo Civilizador e, neste caso e momento, refiro-me a temas com alguma pertinência para a área de História da Educação. Tendo em vista que no ano de 1997 ocorreram as celebrações do centenário de nascimento de Norbert Elias, nada mais natural a um historiador do que tentar recuperar uma "nova" temática, procurando chamar a atenção para

³ Este texto é a referência para a palestra ministrada pelo Prof. Dr. Ademir Gebara e foi anteriormente publicado: GEBARA, A. *Anotações para a teoria do processo civilizador: proposições para a história da educação*. 100 anos de Norbert Elias, Piracicaba: Unimep, 1997.

⁴ Graduado em História e Educação Física, pela PUC-Campinas, mestre em História Social pela USP e PH.D. em História Econômica pela LSE - Universidade de Londres. É professor aposentado da Unicamp e professor do Programa de Pós-Graduação da UFGD por meio do Programa Professor Visitante Nacional Sênior – PVNS. Tem pesquisas destacadas nas áreas de educação, história da educação e esporte. Dentre as dezenas de publicações, destacam-se: "O Mercado de Trabalho Livre no Brasil", "Conversas sobre Norbert Elias"; "Ensaio sobre História e Sociologia nos Esportes" e o "O Controle das Emoções".

⁵ Dois pesquisadores brasileiros ensaiaram algo que se poderia chamar de debate em torno de Elias. De um lado Renato Janine Ribeiro, quando apresenta a edição brasileira de Norbert Elias, *O processo Civilizador*, trad. De Ruy Jungmann, Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1993,2v., em um pequeno texto chama a atenção para a obra de Elias, posteriormente Jurandir Malerba, *Sobre Norbert Elias em Coletânea* por ele organizada *A Velha História: Teoria Métodos e Historiografia*, Campinas, SP, Papyrus, 1996, sumariza algumas idéias de Elias, chamando a atenção para alguma inadequação da apresentação de Janine Ribeiro. Já na apresentação da edição portuguesa de *A Busca da Excitação*, os organizadores da coleção *Memória e Sociedade*, arrolam 'os melhores estudos' sobre Elias. Por sua presença em textos na área de História da Educação no Brasil, vale a pena indicar dentre os melhores estudos sobre Eliasw, Roger Chartier *A História Cultural - entre práticas e representações*, Lisboa, Difel, 1988.

o trabalho de Elias, no sentido de apontar algumas possibilidades abertas para pensar a História da Educação no Brasil.

Julgo não ser abusivo considerar a Teoria do Processo Civilizador como um projeto ainda em elaboração, a partir dos trabalhos pioneiros de Norbert Elias; neste sentido, procurarei neste texto, de maneira sintética, organizar um esquema inicial das proposições de Elias para, posteriormente, propor algumas possibilidades de abordagem da História da Educação, discutindo ainda um conjunto de consequências do modelo teórico em pauta para a tematização, problematização e periodização da História da Educação no Brasil.

A partir de um rápido resumo da teoria de Elias, apresentarei baseado em documentação empírica e em texto elaborado, algumas questões que levam em conta uma visão processual de longa duração, para sugerir possibilidades novas de abordagem para a História da Educação no Brasil.

Norbert Elias e a Teoria do Processo Civilizador

Considerar a Teoria do Processo Civilizador como ainda em elaboração, parece-me bastante adequado se temos em vista os últimos textos de Elias, bem como as condições nas quais estes trabalhos foram dados a público, como pode ser visto pelas primeiras notas de Richard Kilminster logo no primeiro parágrafo de sua introdução, enquanto organizador do texto *Teoria Simbólica*, Oeiras, Celta, 1994, “De acordo com os editores e a Norbert Elias Foundation, foi decidido que este documento pungente fosse publicado na sua forma inacabada”. A publicação de um texto inacabado tem a significação de um indicativo nesta direção.

Para orientar meu resumo sobre a Teoria proposta por Elias, utilizarei de *A Busca da Excitação*, (Goudsblom, Mennell, 1985). Neste livro, o prefácio escrito por Eric Dunning é um excelente guia para a leitura de Elias, tendo em vista um referencial seguro que sintetiza os traços gerais de seu pensamento. A obra recente de Goudsblom e Mennell⁶ foi de grande valia para organizar estas primeiras notas, na medida em que os autores realizam uma seleção de textos, a partir da leitura e análise de 32 trabalhos de Elias, sempre com uma introdução explicativa justificando cada escolha e localizando as publicações no conjunto do trabalho do autor. Outros trabalhos clássicos de Norbert Elias⁷ serão também utilizados, além dos já mencionados, destaco *A Sociedade de Corte*, Estampa, Lisboa, 1986; *Introdução à*

⁶ *The Norbert Elias Reader: a bibliographical selection*, editado por Johan Goudsblom e Stephen Mennell, UK: Blackwell Publishers, 1998. Este livro, seleciona os trabalhos de Norbert Elias, entremeando textos explicativos textos selecionados, exemplificando as diferentes fases de produção intelectual de Elias

⁷ Em edição brasileira, além de *O Processo Civilizador* (traduzido da versão inglesa por Ruy Jungmann), temos *A Sociedade dos Indivíduos*, traduzido também da língua inglesa por Vera Ribeiro, Rio de Janeiro: Zahar Ed., 1994.

Sociologia, Edições 70, Lisboa 1980 ; *Os Alemães*, Jorge Zahar Editor, Rio de Janeiro, 1997 e *Envolvimento e Distanciamento*, Dom Quixote, Lisboa, 1997.

Norbert Elias (1897-1983), desde 1925, trabalhou com Manheim, em Heidelberg, sendo seu assistente no Departamento de Sociologia de Frankfurt, vivenciando a polêmica entre este Departamento e o Instituto de Investigação Social de Adorno e Horkheimer. Sem querer simplificar esta polêmica, mas apenas como ponto de partida para compreender o pensamento de Elias, em linhas gerais pode ser dito que, se para os marxistas o trabalho é a referência fundamental para a compreensão dos fenômenos sociais e históricos, para Elias, se além de produzir seus meios de subsistência, o homem não se defender, ele se torna também caça/alimento. O homem, além das relações de produção, vive em cadeias de interdependência, isto é, aproximando-se de outros homens através de laços que se articulam de maneira diversificada. Essencialmente Elias trabalha com padrões de interdependência em processo de mudanças, rearticulando relações de poder entre os indivíduos em sociedade.

A Sociologia refere-se então a pessoas, pessoas vivendo em interdependência nas mais variadas formas, justamente esta figurações sociais, nas quais se estabelecem múltiplas interdependências, modelam e envolvem o viver em sociedade.

Estabelecem-se *configurações* sociais móveis, tanto interna quanto externamente a um determinado grupo, estão sempre em fluxo, em processo vivencial, as transformações decorrentes, algumas rápidas e efêmeras, outras de longo curso, mais duradouras definem e redefinem a balança de poder entre pessoas e grupos. Estas configurações sociais são desta maneira, consequências inesperadas das inúmeras possibilidades de interações sociais vividas, estando o *poder*, situado sempre como elemento fundamental de qualquer configuração. Neste caso, não devemos pensar o poder no sentido marxista de controle do aparelho de estado ou das relações de produção, mas sim como algo que percorre todas as relações humanas de forma multi-dimensional. O poder não pode ser pensado enquanto componente de uma sociedade fragmentada (esferas, variáveis, níveis), não existem proeminências ou generalizações universais, ou seja, o Estado, enquanto síntese de uma determinada concepção de poder é estratégico nas sociedades industriais, não obstante, tendo em vista o longo e diferenciado processo de constituição e instauração de formas de poder, outras formas de organização de poder institucional também se verificaram, interagindo com as configurações não planejadas, 'cegas', vividas no cotidiano.

Nesta direção, encontramos um dos elementos básicos de um processo de longa duração entrelaçando ações não intencionais tanto de grupos quanto de indivíduos. Este processo denomina-se 'processo de civilização'. É um processo necessariamente não planejado e imprevisível, em especial no que diz respeito às alterações de longo prazo que tem ocorrido

nas figurações humanas. Encontrar evidências empíricas dessa afirmação é, como o próprio Elias alerta, um dos objetivos centrais que o levou a escrever "O Processo Civilizador".

O ponto central no qual se apoia a teoria do processo de civilização é a existência deste processo 'cego' (não planejado), e empiricamente evidente. Trata-se do processo de 'cortezização' e/ou parlamentarização dos guerreiros medievais; isto equivale a dizer em termos práticos: a violência imbricada no cotidiano dos guerreiros cede lugar ao debate e ao refinamento das atitudes dos cortesãos. A solução dos conflitos e o controle da violência passam a ser encaminhados de formas distintivas em relação ao uso imediato e explícito da força/violência. Longe de constituírem uma antítese, violência e civilização são processos complementares, são formas específicas de interdependência. A civilização dependerá do estágio de controle da violência, do monopólio dos impostos que permitem constituir uma força suficientemente efetiva para impor a pacificação interna. Ou seja, o crescimento da economia e o estabelecimento do Estado jogam um papel fundamental neste processo. Elias termina o *Introdução à Sociologia*, colocando esta questão de maneira muito clara:

A ascensão e queda de grupos dentro das configurações e as tensões e conflitos estruturais concomitantes, são centrais em todos os processos evolutivos. Têm que ser colocados no centro de qualquer teoria sociológica da evolução. De outra forma, torna-se impossível chegar ao problema (teórico e prático) central com o qual os sociólogos constantemente se defrontam. Este problema é se e até que ponto as tensões e os conflitos não controlados, entre diferentes grupos de pessoas, podem ser sujeitos a um controle e a uma orientação conscientes por parte daqueles que neles estão envolvidos, ou se tais tensões e conflitos apenas podem ser resolvidos pela violência, quer como revoluções dentro dos estados, quer como guerras entre eles. (ELIAS, 1980, p. 191)

Como então compreender este processo de civilização, de tal maneira a caracterizá-lo? Constituem seus principais elementos, especialmente considerando os casos da França, Alemanha e Inglaterra, ainda que em diferentes momentos, além da cortezização dos guerreiros medievais, uma mudança na natureza privada do poder, implicando um processo de democratização e representatividade na condução da coisa pública. A par disso, um processo de ampliação das relações de interdependência, tanto no que se refere à divisão do trabalho, quanto ao surgimento de um mercado internacional. Do ponto de vista da democratização dos processos decisórios, é importante considerar a mudança das relações de dependência entre a elite e a população, é bom lembrar a nova configuração das classes sociais, os grupos minoritários, a emergência da mulher enquanto força política; estes exemplos tornam bastante clara a nova configuração dos processos de interdependência.

Em resumo, a teoria de Elias torna-se mais clara na medida em que observamos como são sistematizados os controles, através dos quais torna-se possível balizar o estágio de desenvolvimento da sociedade. Este estágio pode ser determinado, ou seja: 1) Centralização política, administrativa e controle da paz interna (surgimento dos Estados). 2) Um processo

de democratização, devido ao aumento das cadeias de interdependência, especialmente pelo nivelamento e democratização funcional do exercício do poder. 3) Refinamento das condutas e crescente autocontrole nas relações sociais e pessoais, neste sentido há um evidente aumento da consciência (super ego) na regulação do comportamento.

Pode-se afirmar que a questão central dos 'estudos configuracionais', volta-se para as conexões entre o poder, o comportamento e as emoções, isto em uma perspectiva de longa duração, significando que os problemas de pesquisa são tomados na perspectiva de processos. Há uma rede de relações entre seres humanos, onde a balança de poder muda constantemente, de forma assimétrica, sem dicotomizar autores e atores, indivíduo e sociedade. Não se trata de resolver o real através de novos conceitos teóricos, os processos não podem transformar-se em estados.

É importante ter presente que o processo também pode ser de de-civilização (nazismo, por exemplo). É também necessário enfatizar que este modelo de análise é centrado na História da Europa, mais especificamente na História da Inglaterra, França e Alemanha. Seria um processo centrado na Europa, não necessariamente eurocêntrico, estando neste aspecto uma das questões mais interessantes da Teoria do Processo Civilizador: em que medida sociedades colonizadas constroem sua autoimagem pautadas pela '*consciência* de civilização' européia?

De acordo com os elementos essenciais identificados para caracterizar o processo civilizador, Elias formula uma 'tríade de controles básicos', que demonstrariam o estágio de desenvolvimento de uma civilização:

a) controle dos acontecimentos naturais, poderíamos dizer então que as ciências da natureza desenvolveram-se muito mais, dado que o controle dos acontecimentos não humanos verifica-se prioritariamente. O desenvolvimento científico e tecnológico corresponde ao nível de controle atingido pelo homem em relação ao natural. Neste processo, o papel da Educação é bastante evidente, de maneira geral podemos afirmar que o ensino das ciências naturais e da tecnologia, tem sido um dos pilares, pelo menos ao nível do conteúdo curricular escolar e dos processos avaliatórios, que tipificam o sistema educacional.

b) controle das relações entre os humanos, ou seja, das relações sociais, é evidente, e Elias reafirma em várias passagens, que 'é bastante característico das sociedades modernas o fato de a dimensão de suas hipóteses de controle sobre as relações naturais ser superior e crescer com maior rapidez do que a dimensão relativa às hipóteses de controle das relações sociais. Ou ainda, as ciências naturais desenvolveram-se muito mais do que as ciências sociais, em consequência da dificuldade maior de controlar as relações sociais.

c) daquilo que o indivíduo apreendeu durante sua vida no sentido de exercer o autocontrole. Sem correr muito risco em relação à fidelidade ao pensamento de Elias, julgo poder afirmar aqui o papel central da Educação em sua teoria, especialmente se observada à articulação com o domínio da ciência e da tecnologia. O desenvolvimento do conhecimento humano ocorre sempre no interior de configurações vividas, sendo um aspecto fundamental do desenvolvimento destas pessoas em sociedade.

Como todo modelo teórico de análise, a proposta de Elias tem um grande número de críticos⁸. Segundo R. Van Krieken, estas críticas podem ser concentradas em quatro aspectos fundamentais: 1) Considerando-se a questão da continuidade e da mudança, teria havido o grau e o tipo de transformação na conduta humana, tal como Elias argumenta? 2) Seriam a civilização e o barbarismo definições suficientemente abrangentes, para dar conta das contradições e dos conflitos dos processos civilizadores? 3) A ênfase na natureza cega, não planejada, dos processos civilizadores, não obscurece a intervenção humana? Estamos falando de processos ou de momentos civilizadores? 4) Esta suficientemente clara a relação que Elias estabelece entre a vida psíquica e as relações sociais.

Em resumo, sem uma adesão 'a priori' ao pensamento de Norbert Elias, e reconhecendo a necessidade de uma aproximação crítica à sua contribuição, é indiscutível a contribuição de Elias para reorientar a teoria sociológica, no sentido de romper com a polarização, em alguns momentos maniqueista entre 'bipolares clássicos' (micro e macro análises, estrutura e conjuntura, determinação e indeterminação, histórico e sociológico). É importante marcar sua contribuição ao enfatizar as relações sociais em processos de longa duração, vividos por seres humanos interdependentes em sociedade, agindo segundo seus 'habitus'. Não se trata de aceitar acriticamente a perspectiva de longa duração na abordagem histórica, trata-se sim de chamar a atenção para esta problemática colocada por Elias, no sentido de visualizar novas possibilidades de abordagem, novos problemas e novas perspectivas para focalizar a História da educação.

Um contato euro-americano e um ambiente não europeu

Apresentado este esquema geral, bem como indicadas as linhas de crítica ao pensamento de Elias, algumas especulações podem ser feitas, no sentido de pensar, sob uma possível óptica figuracional, alguns temas para a História da Educação no Brasil, e especialmente para formular algumas possibilidades de abordagem em países com passado colonial. Vejamos mais detidamente como seria possível caracterizar, do ponto de vista da

⁸ Ver a respeito "Norbert Elias - Key Sociologist" de Robert van Krieken in <http://www.ed.au>. Trata-se de um livro em elaboração virtual. O capítulo denomina-se 'Críticas'.

existência, ou organização de sistemas educacionais, um processo desta natureza, centrado em um país europeu não típico, tal qual França Inglaterra e Alemanha o seriam.

Portugal, com sua formação nacional precoce, soldada em bases militares na luta contra os árabes, criou as condições para a montagem da empresa colonizadora, colocando precocemente a problemática da 'civilização' dos trópicos; os portugueses conseguiram um processo de unificação nacional, precedendo todos os outros países europeus, justamente dada a necessidade de unificar seus exércitos para expulsar o invasor muçulmano. Esta unificação estatal original e precoce ofereceu a Portugal a condição fundamental para financiar a empresa das grandes navegações.

Esta temática tem sido apontada como uma das áreas de maior interesse no desenvolvimento dos estudos configuracionais: A ocorrência de processos civilizadores e de-civilizadores em contextos não europeus.

Vejamos, a partir de documentação empírica, como funcionaria este contato entre o português e o morador da terra então descoberta. Como sabemos, existe um documento oficial relativo à descoberta do Brasil em 1500, na conhecida carta de Caminha⁹, encontramos duas passagens fundamentais para avaliar a diferença de percepção e de habitus entre europeus e indígenas, da mesma maneira, podemos com este documento estabelecer um novo ângulo de abordagem, tendo em vista a constituição de habitus integrativos.

E além do rio andavam muitos dêles dançando e folgando, uns diante os outros, sem se tomarem pelas mãos. E faziam-no bem. Passou-se então para a outra banda do rio Diogo Dias, que fôra almoxarife de Sacavém, o qual é homem gracioso e de prazer. E levou consigo um gaiteiro nosso com sua gaita. E meteu-se a dançar com êles, tomando-os pelas mãos; e êles folgavam e riam e andavam com êle muito bem ao som da gaita. Depois de dançarem fêz-lhes ali muitas voltas ligeiras, andando no chão, e salto real, de que se êles espantavam e riam e folgavam muito. E conquanto com aquilo os seguros e afagou muito, tomavam logo uma esquiviza como de animais montezes, e foram-se para cima [...]

Bastará (isso para vossa alteza ver) que até aqui, como quer que se lhes em alguma parte amansassem, logo de uma mão para outra se esquivavam, como pardais (com mêdo) do cevadouro. Ninguém não lhes ousa falar de rijo para não se esquivarem mais. E tudo se passa como êles querem - para os bem amansarmos!" (p. 49)

Nesse dia, enquanto ali andavam, dançaram e bailaram sempre com os nossos, ao som de um tamboril nosso, como se fôssem mais amigos nossos do que nós seus. Se lhes a gente acenava, se queriam vir às naus, aprontavam-se logo para isso, de modo tal, que se os convidáramos a todos, todos vieram. Porém não levamos esta noite às naus senão quatro ou cinco..... Os que o Capitão trazia, era um dêles um dos seus hóspedes que lhe haviam trazido a primeira vez quando aqui chegamos - o qual veio hoje aqui vestido na sua camisa, e com êle um seu irmão; e foram esta noite mui bem agasalhados tanto de comida como de cama, de colchões e lençóis, para os mais amansar." (p. 61)

Estes dois trechos da carta de Caminha, tem inúmeras referências que introduzem

⁹ Refiro-me aqui a *Carta a El Rei D. Manuel* de Pero Vaz de Caminha. Para uma consulta em português moderno, com divisão de tópicos, glossário e índice remissivo pode ser utilizada a edição preparada por Leonardo Arroyo. São Paulo, Editora Dominus, 1963

questões relativas à forma de viver dos homens de diferentes culturas. Inicialmente temos a descrição de uma festa, interrompida pela 'esquiveza' dos nativos; posteriormente, dois parágrafos abaixo, após descrever a caminhada do capitão 'com todos nós', passando pelo rio, Caminha conclui, referindo-se duas vezes, no mesmo parágrafo, ao verbo amansar.

No primeiro trecho, os portugueses e os índios, embora participassem das mesmas atividades relatadas, não tem uma mesma percepção do que esta ocorrendo, a participação dos portugueses na dança, não obstante a alegria dos índios, aponta para uma 'esquiveza' não compatível com o clima descrito. Esta 'esquiveza' relaciona-se ao medo (como pardais) 'do cevadouro'. A conclusão, acompanhada do sinal de exclamação, não deixa dúvidas sobre o caráter premeditado e utilitário da ação efetivada pelos portugueses. A expressão 'para os bem amansarmos!' é inequívoca.

Esta argumentação torna-se mais explícita na citação seguinte, que se refere à noite passada pelos nativos nas naus. Amansar torna-se então um conceito capaz de, senão explicar, ao menos identificar um forte componente do comportamento dos portugueses, em situações vividas nos contatos com os índios brasileiros. Notemos que estas situações estão permeadas por atividades objetivamente vinculadas ao prazer, para não dizer lazer.

Caminha teria avaliado melhor estes episódios, se soubesse que, para os índios, a música e o canto não se separavam da dança. Segundo Cardim¹⁰: "e assim bailão cantando juntamente, porque não fazem uma cousa sem outra". Na mesma direção, temos a descrição do capuchinho Claude D'Abbeville: "Para danças usam apenas a cantoria. Seu instrumento é somente a voz... Para observar a cadência e marcar o compasso, usam um instrumento ou chocalho chamado maracá"¹¹. Estas anotações permitem com razoável margem de certeza, afirmar que os indígenas viam o episódio descrito por Caminha a partir de suas experiências cotidianas. Mais ainda, são inúmeros os documentos de jesuítas, destacando o encantamento e a magia da música em relação aos índios:

[...] assim que os primeiros padres perceberam a possibilidade de se poder cativar este povo bárbaro pelas harmonias do canto, e que a maior parte deles ficava como que embevecida, convencionaram entre si que haviam de condescender à inclinação natural dos bugres, isto é, haviam de arrebanha-los no grêmio da Santa Madre Igreja, haviam de reuni-los em Reduções e os haviam de amansar pouco a pouco por meio da música.¹²

¹⁰ Fernão Cardim nasceu em 1540, tendo vivido até 1625. Viajou pelo Brasil como visitador da Cia de Jesus de 1583 a 1590, tendo então escrito seu Tratados da terra e gente do Brasil, Rio de Janeiro, Academia Brasileira de Letras, 1925. Para um tratamento mais sistemático sobre a atuação jesuíta na educação indígena, ver: Fátima Maria Neves Educação Jesuítica no Brasil Colônia: a coerência da forma e do conteúdo. Tese de Mestrado, Universidade Metodista de Piracicaba, 1993.

¹¹ Claude de Abbeville, viveu no Maranhão nos primeiros anos do século XVII, tendo falecido em 1632 escreveu História da missão dos padres capuchinhos na Ilha do Maranhão. Belo Horizonte, Ed. Itatiaia, São Paulo, EDUSP, 1975.

¹² Anton Sepp (1655 - 1733) Viagem às Missões Jesuíticas e trabalhos apostólicos. Tradução A. Raymundo Schneider. Belo Horizonte, Itatiaia; São Paulo, EDUSP, Brasileira, N 117, 1971.

Certamente os portugueses da esquadra de Cabral, descobridores da terra, não poderiam ter a argúcia dos jesuítas para compreender mais amplamente o fenômeno da dança e da música para os indígenas; não obstante, fica evidente a existência de percepções diferentes na forma de viver os episódios relatados. De um lado viver com os valores do cotidiano, no seu próprio ritmo, ainda que com participação externa. De outro lado amansar. Para Caminha o sentido embora vago, implica necessariamente uma visão utilitária, com objetivos definidos que situam-se entre tornar-se amigo, manso, dependente, subordinado. Para os jesuítas, amansar seria torná-los membros do rebanho. Sem dúvida as percepções utilitárias da dança e do canto estão presentes em ambos os casos. É consequência deste argumento que, do ponto de vista do europeu, estabeleceu-se um pressuposto 'educacional', condutor das relações que se estabeleceriam a partir de então.

História da Educação no Brasil: questões em torno da longa duração

O desenvolvimento do conhecimento, neste caso já indica uma intervenção de natureza pedagógica do europeu sobre o indígena, verificando-se no interior de configurações humanas, balizadoras do desenvolvimento futuro das inter-relações de poder. Do ponto de vista prático, significa que, mais importante do que dominar uma 'tecnologia educacional' a questão inicial que deve balizar a gênese da História da Educação no Brasil, seria justamente o domínio de relações sociais e a possibilidade de intervenção nos valores e na identidade cultural desta configuração interdependente. Não se trata aqui da imposição de uma cultura civilizada. Em uma perspectiva de longa duração, poderíamos falar de um dos processos de integração regional de longa duração, a integração euro - americana. Neste sentido, a dicotomia, 'dominação/colonização', é apenas um momento de um processo mais amplo de integração, ainda em andamento.

Está aqui uma contribuição fundamental da Teoria de Elias, a percepção dos fenômenos na longa duração. Vejamos outro exemplo, agora pensando o fenômeno educacional em longa duração na Europa. Ceert de Vries¹³ discute o sistema educacional, seu crescimento e limitações em sociedades escolarizadas, possibilitando diferentes focos de análise para a História da Educação. Para de Vries, a partir do século XVI, as elites políticas objetivaram a expansão das possibilidades educacionais objetivando a unificação de suas nações, o fortalecimento de sua posição interna, a disciplinarização das classes inferiores, e

¹³ Het pedagogisch regiem: groet en grenzen van de geschoolde sameleving , Amsterdam: Meulenhoff, 1993. Não pude consultar o texto original, tive acesso a um resumo em inglês em uma publicação da Norbert Elias Foundation *Figurations*, N. 1 June 1994.

a busca da modernização econômica. O uso da educação naquele momento foi estimulado pela simbiose entre as elites dirigentes no noroeste da Europa com o protestantismo, bem como com a interpenetração entre os profissionais de educação e as facções progressistas da burguesia. Quando a educação elementar tornou-se o topo para a entrada neste novo mundo, a Revolução Industrial transformou as relações de trabalho, emergindo o trabalhador anônimo; os empregadores começaram, por isso mesmo a utilizar processos de recrutamento, estimulando sempre a escolarização na seleção de candidatos aos postos de trabalho.

No final do século XIX, as crescentes melhorias nos padrões de vida, possibilitaram às classes inferiores o acesso a educação escolar. As classes altas, como que respondendo a este desafio, buscaram a educação média e universitária de forma crescente. A educação tornou-se o centro do processo de luta de classes, de tal maneira que no século XX, a educação tornou-se uma demanda auto impulsionada.

A maior evidência deste processo é exatamente a introdução da educação compulsória, e da educação como dever do Estado. Ocorre que, tanto quanto a securidade social e a saúde, a educação esbarrou em limitações sociais para o seu crescimento. A crescente competitividade no interior do sistema educacional, e entre os educandos, criou, como no medo do insucesso, um custo psicológico muito alto, provavelmente em oposição aos grandes objetivos da educação. Do mesmo modo, a educação passou a servir como um caminho sempre lembrado, tanto para 'corrigir' situações psicológicas derivadas de incertezas existenciais comuns no universo contemporâneo, quanto para 'salvar' as novas gerações e os projetos políticos de suas crises, as quais, como as psicológicas, são exteriores à educação.

Os limites sociais atingidos pela educação, não se manifestam apenas na alta e crescente competitividade do sistema; do mesmo modo a expansão do sistema educacional é acompanhada de uma 'inflação de credenciais', forçando as pessoas a investirem mais e mais em educação, investimento provavelmente maior do que o 'ótimo' requerido do ponto de vista do bem estar coletivo. Este fato contribui para a erosão dos valores e práticas intrínsecas a educação, bem como submerge os aspectos agradáveis, divertidos e lúdicos dos processos educacionais.

Bibliografia

CAMINHA, Pero Vaz de. **Carta a El Rei D. Manuel**. São Paulo, Editora Dominus, 1963, 103 p.

CHARTIER, Roger. **A História Cultural** - entre práticas e representações. 1ª edição. Lisboa, DIFEL, 1988, 239 p.

De VRIES, Ceert. **Het pedagogisch regiem**: groet en grenzen van de geschoolde sameleving. Amsterdam: Meulenhoff, 1993.

ELIAS, Norbert. **A busca da excitação**. 1ª edição. Lisboa: DIFEL, 1995, 389 p.

_____. **Introdução à Sociologia**. 1ª edição. Lisboa: Edições 70, 1980, 202 p.

_____. **Envolvimento e distanciamento**. 1ª edição. Lisboa: Dom Quixote, 1997, 232 p.

_____. **A sociedade dos indivíduos**. 1ª edição. Rio de Janeiro: Zahar, 1994, 201 p.

_____. **La sociedad cortesana**. 2ª edição. México: Fondo de Cultura Económico, 1996, 403 p.

_____. **La soledad de los moribundos**. 2ª edição. México: Fondo de Cultura Económico, 1989, 112 p.

_____. **Os alemães**. 1ª edição. Rio de Janeiro: Zahar, 1997, 278 p.

_____. **Mozart**: sociologia de um gênio. 1ª edição. Rio de Janeiro: Zahar, 1995, 150p.

GOODSBOLM, Johan e MENNELL, Stephen 'The Norbert Elias Reader: a bibliographical selection'. 1ª edição. Oxford: Blackwell Publishers, 1998, 295 p.

KRIEKEN, Robert van. "Norbert Elias - Key Sociologist". In <http://www.ed.au>.

MALERBA, Jurandir. Sobre Norbert Elias. In: Malerba Jurandir (org.). **A velha História: teoria, métodos e historiografia**. Campinas-SP, Papirus, 1996, 208 p.

Fernão Cardim **Tratados da terra e gente do Brasil**. Rio de Janeiro: Academia Brasileira de Letras, 1925.

Fátima Maria Neves. **Educação Jesuítica no Brasil Colônia**: a coerência da forma e do conteúdo. Tese de Mestrado, Universidade Metodista de Piracicaba, 1993.

Claude de Abbeville. **História da missão dos padres capuchinhos na Ilha do Maranhão**. Belo Horizonte, Ed. Itatiaia, São Paulo, EDUSP, 1975.

Anton Sepp (1655 - 1733). **Viagem às Missões Jesuíticas e trabalhos apostólicos**. Tradução A. Raymundo Schneider. Belo Horizonte, Itatiaia; São Paulo, EDUSP, Brasiliana, N 117, 1971.

COMUNICAÇÕES ORAIS: TRABALHOS COMPLETOS



A CONSTITUIÇÃO DO PROJETO-POLÍTICO EDUCACIONAL COMUNITÁRIO NO QUILOMBO IVAPORUNDUVA

Márcia Cristina Américo

Pós-doutoranda PPGE - UNIMEP

cristinamerico@gmail.com

Resumo: este artigo apresenta alguns aspectos sobre educação, trabalho e modos de sociabilidade da comunidade quilombola de Ivaporunduva, que foram analisados na investigação desenvolvida no curso de doutorado em Educação. A pesquisa constituiu-se como estudo etnográfico e de observação participante, que possibilitou trazer para o texto as vozes e memórias de homens e mulheres dessa comunidade, que foram compartilhadas comigo em diferentes situações na convivência com eles. Objetiva-se trazer para este texto elementos que constituíram o projeto político comunitário e educacional das famílias de Ivaporunduva e os desafios impostos no tempo presente às comunidades quilombolas e enfrentados por meio dos movimentos sociais de que elas participam e os quais compõem. Concluiu-se que as relações que os quilombolas dessa comunidade mantêm com outras organizações sociais e o modo como se articulam em defesa de seu território os constituem como sujeitos de sua história e podem ser compreendidos como práticas educativas.

Palavras chaves: educação, etnografia, quilombo.

Primeiras palavras

Este artigo apresenta um recorte de um estudo mais amplo de cunho etnográfico e de observação participante, sobre educação, trabalho e modos de sociabilidade das famílias quilombolas de Ivaporunduva, que foi desenvolvido durante a pesquisa de doutoramento em Educação no Programa de Pós-graduação da Universidade Metodista de Piracicaba entre 2011 e 2015¹⁴. Objetivou-se trazer para o texto algumas reflexões sobre os elementos que constituíram o projeto político comunitário e educacional das famílias de Ivaporunduva e os desafios impostos no tempo presente às comunidades quilombolas e enfrentados por meio dos movimentos sociais de que elas participam e os quais compõem.

A origem de Ivaporunduva e das comunidades quilombolas irmãs foi marcada pela chegada dos primeiros africanos escravizados trazidos pelos colonizadores europeus mais antigos dessa região, no início do século XVII, para a exploração do ouro e outros metais preciosos (BARBOZA, 1992, p. 63). Ivaporunduva está localizada na região do Vale do Ribeira, em sua parte que se situa no estado de São Paulo, no município de Eldorado, e é

¹⁴ A tese intitulada Ivaporunduva e Macuanda: Estudo etnográfico sobre educação, trabalho e modos de sociabilidade constitui-se como estudo etnográfico e de observação participante sobre educação, trabalho e modos de sociabilidade de duas comunidades: Quilombo Ivaporunduva, no município de Eldorado, estado de São Paulo, Brasil, e Macuanda, no distrito de Zavala, província de Inhambane, no sul de Moçambique. (AMÉRICO, 2015).

habitada por 116 famílias, aproximadamente 347 pessoas, das quais 53 são crianças abaixo de 10 anos (AMÉRICO, 2015, p. 45). Ela é a primeira e mais antiga comunidade quilombola do Vale do Ribeira e dá origem a outras comunidades da região¹⁵.

Desde a formação da população negra no Brasil, o processo de aquilombamento em que as famílias do Quilombo Ivaporunduva estão inseridas é histórico e dialético. Para viver no território, a comunidade enfrentou e enfrenta constantes embates: no passado, com o sistema escravagista, pelo direito à liberdade e à dignidade humana; em um segundo momento, com o poder dos fazendeiros, pelo direito à produção dos próprios meios de subsistência e à vivência de sua própria cultura e tradições; atualmente, com o poder público, por direito à posse de terra e contra os grandes empreendimentos de barragens para a construção de hidrelétricas que desestabilizam as condições de trabalho e renda.

O conceito de aquilombamento remete à luta histórica pelo direito não somente de sobreviver, mas o de existir em plenitude. Trata da defesa pela existência física, cultural, histórica e social das comunidades quilombolas. Para a antropóloga Barbara Souza, "Esse existir tem um movimento fortemente voltado para a coletividade, para os laços que unem os quilombolas entre si e que, num momento mais amplo recente, une as comunidades de distintas regiões". (SOUZA, 2008, p. 177)

Projeto político educacional comunitário no Quilombo Ivaporunduva

O processo de formação política da comunidade quilombola Ivaporunduva ocorreu a partir da década de 1970, por influência dos setores da Igreja Católica. Maria Sueli Berlanga e Ângela Biagioni, ligadas à Congregação das Irmãs de Jesus Bom Pastor – Pastorinhas, chegaram à região do Vale do Ribeira, onde se encontram até o momento, para cumprir a missão pastoral, dedicando-se exclusivamente à Pastoral Social, ligada à Teologia da Libertação.

As Irmãs Pastorinhas estavam num terreno fértil e atentas aos anúncios e denúncias das famílias sobre as ameaças pelos fazendeiros e por pessoas qualificadas por eles como grileiros, porém, os conflitos se intensificaram principalmente para as comunidades negras rurais que estavam localizadas próximo do Rio Ribeira de Iguape. A principal ameaça era a de expropriação de suas terras pelo projeto de construção de quatro barragens hidrelétricas em Tijuco Alto, Funil, Batatal e Itaoca, no Vale do Ribeira, proposta pelo Grupo Votorantim (Companhia Brasileira de Alumínio) (BARBOZA, 1992).

¹⁵ A Equipe de Articulações das Comunidades Negras do Vale do Ribeira (Eacone) contabiliza 57 comunidades na região do Vale do Ribeira – algumas em fase de reconhecimento. (AMÉRICO, 2015, p. 38).

Entre as décadas de 1980 e 1990, como estratégia de fortalecimento e intervenção política e social, as famílias e lideranças quilombolas foram transitando e se inserindo em várias frentes de trabalho dos movimentos sociais. As comunidades participaram da efervescência política protagonizada pelos movimentos sociais, da Via Campesina no Brasil, principalmente o Movimento dos Trabalhadores Rurais sem Terra (MST) e o Movimento dos Atingidos por Barragens (MAB), que tiveram como bases a matriz marxista e as concepções e metodologias pedagógicas de Paulo Freire (educação popular) (PERUSSO, 2011).

Em meados de 1986, as lideranças quilombolas de Ivaporunduva (Benedito Alves e José Rodrigues) passaram a compor o Movimento Negro, em São Paulo. Os participantes discutiram uma série de proposições, as quais foram aprovadas e inscritas nos artigos 86, 215, 216 da Constituição Federal de 1988, assegurando o reconhecimento público da população quilombola enquanto sujeitos de direitos. Benedito Alves conta-nos que “Em São Paulo, já tinha grupo de consciência negra que já trabalhava, e aí, a Igreja Católica conduziu algumas pessoas daqui pra acompanhar esse grupo pra compreender o porquê a situação estava desse nível, e a gente não podia sair dessa situação” [16 de janeiro de 2010].

José Rodrigues também recorda e fala sobre esse momento:

Aqui tinha um grupo que sempre a gente viajava pra São Paulo em 86, que a gente se reunia no Ipiranga, discutindo leis que beneficiasse o povo negro brasileiro, né. Nós éramos aquele negro que entendia pouco disso, mas a gente tava sempre ajudando, tentando, entende? E hoje entendemos a importância disso. Que foi através daquelas coisas, que hoje nós temos a Constituição, temos algum direito, tivemos que brigar por ele, pelas leis. Mas tendo uma brecha nós vamos brigar [09 de julho de 2010].

Desde 1990, as comunidades se organizam contra as desapropriações de suas terras e a aprovação do projeto da construção das barragens das hidrelétricas, visando à produção de energia para gerar riqueza às indústrias, e várias manifestações ocorreram em diferentes lugares públicos e privados¹⁶.

Um dos legados das lideranças quilombolas tem sido a formação educacional político-comunitária das famílias quilombolas. José Rodrigues explica que “[...] a luta do nosso povo é uma luta em todos os sentidos: luta por educação, luta por saúde, luta por moradia, luta por terra né? Então dentro dessas luta, nós, mais velhos, vamos trabalhando e

¹⁶ Algumas das manifestações ocorreram no Ministério Público de São Paulo (27 de julho de 2007); no Ginásio Poli Esportivo Municipal Félix BaloisPupo – Eldorado (SP) (09 de julho de 2007); na Rodovia Régis Bittencourt-BR-116 (18 de agosto de 2009). Em 12 de março de 2008, as comunidades quilombolas do Vale do Ribeira e os movimentos sociais organizados (aproximadamente 700 pessoas) ocuparam os prédios do Instituto Brasileiro do Meio Ambiente e dos Recursos Naturais Renováveis (Ibama), órgão do governo, momento fundamental para dar visibilidade à intervenção, pois esse órgão é responsável pela aprovação do projeto das hidrelétricas.

os mais jovens vão continuando, então eles vão aprendendo a questão política” [20 de agosto de 2008].

A formação de lideranças se dá em processo de longo tempo, na interação com as atividades sociais e políticas, internas e externas da comunidade, junto com os movimentos sociais¹⁷ que instituem e reivindicam políticas públicas pela defesa do território e desenvolvimento local. As crianças, adolescentes e jovens de Ivaporunduva participam ativamente desse processo de formação educacional político-comunitária.

A autora Viviane Luiz (2012, p 56-57), em sua pesquisa de mestrado *O Quilombo Ivaporunduva a partir do enunciado de suas crianças: participação infantil no cotidiano da vida em comunidade* entrevistou as crianças de Ivaporunduva. Ao entrevistá-las e perguntar-lhes sobre suas formas de vida, foi possível apreender que trazem em seus discursos as marcas de sua historicidade e de sua etnicidade, do sentimento de pertença em suas relações com a comunidade e com o território e dos modos de viver quilombola. Analisa e considera que as relações sociais e o aprendizado das crianças quilombolas dentro do quilombo se dão em todos os espaços.

A tradição oral se desenvolve por meio da escuta das narrativas em todos os espaços - são espaços abertos que não estão cercados por muros. Esses espaços, defino como escola da tradição oral – quem nasce e cresce nele está em contato diariamente com os contadores de histórias da tradição afro-brasileira. Narrativas da infância negra e de sua historicidade são fundamentais para que não venhamos a negar às nossas crianças a compreensão das contribuições do seu povo na produção cultural, artística e econômica do nosso país.

A tradição oral como meio de comunicação predominante

O Quilombo Ivaporunduva e as comunidades irmãs, até há pouco menos de 40 anos, caracterizavam-se como comunidades ágrafas. Ainda nos dias de hoje – apesar de virem aumentando o interesse e a necessidade, principalmente pelos mais jovens, do uso de tecnologia digital para comunicação – a fala ainda é o meio de comunicação predominante. Os recados caminham junto com essas pessoas até chegarem ao destino; e, no boca-a-boca e de boca a orelha, as negociações ocorrem em momentos de conversa olho-no-olho.

Para Hampaté-Bâ (2010, p. 166), as histórias africanas estão ligadas à tradição oral, que está fundamentalmente atrelada à experiência e às ações do cotidiano do homem e da sua comunidade; não é abstrata e nem isolada da vida; envolve o homem em visão e presença

¹⁷ Os quilombolas compõem e participam da Coordenação Nacional das Comunidades Quilombolas (Conaq), Equipe de Articulação e Assessoria às Comunidades Negras do Vale do Ribeira (Eacone); Movimento dos Ameaçados por Barragens (Moab), Movimento dos Atingidos por Barragens (MAB) e Movimento Negro, entre outros.

particulares no mundo, que é concebida como um Todo, no qual cada um se religa e interage (HAMPATÉ-BÂ, 2010, p. 169). Jan Vansina explica que “A tradição oral pode ser definida de fato, como um testemunho transmitido de uma geração para outra” (VANSINA, 2010, p. 140). Sendo assim, “seria um erro reduzir a civilização da palavra falada a uma ‘negativa’, ausência de escrever” (2010, p. 139). Por essa razão, a oralidade é definida aqui como uma atitude diante da realidade e não a ausência de habilidade. Entendemos que “a escrita é a continuidade da oralidade” sendo a manifestação da oralidade consciente e profícua (MANJATE, 2011, p. 33).

Para compreender a história social e territorial da comunidade quilombola de Ivaporunduva, o caminho metodológico primeiro e fundamental foi a busca pela tradição oral. As experiências de vida dos quilombolas são compartilhadas comigo pela oralidade. Entendo que a escrita e a pesquisa se dão por meio da palavra carregadas pelos mais velhos, que passam de geração a geração. O contato com a história dos quilombolas pode possibilitar a compreensão das reivindicações que se inscrevem contemporaneamente no cenário político, social e econômico do país, apreendendo criticamente os conflitos políticos e socioeconômicos por terra, trabalho e renda, educação e saúde.

Pesquisa etnográfica: aproximação entre a teoria e prática

A minha convivência como pesquisadora com a comunidade de Ivaporunduva constituiu um período de sete anos, o qual me permitiu transitar por espaços distintos ocupados pelos diferentes troncos familiares dos membros da comunidade e visualizar a sua hierarquia social. Dessa forma, eu não era uma estranha à comunidade e mantinha com ela relação próxima por meio da participação em suas várias atividades, tanto por motivação acadêmica quanto pessoal. Nessa convivência, observei e estive atenta para absorver os sentimentos e valores dos indivíduos e das relações sociais, principalmente por meio das conversas.

Estudos assim possibilitam o que Lévi Strauss (1991) aponta como crucial para a educação do pesquisador, porque, antes de uma experiência como essa, “ele poderá possuir conhecimentos descontínuos que jamais formarão um todo, e somente após a qual estes conhecimentos se ‘perderão’ num conjunto orgânico e adquirirão um sentido que lhe faltava anteriormente” (LÉVI-STRAUSS, 1991, p. 415-416).

A Etnografia prevê – e exige – a interação prolongada entre o pesquisador e as pessoas e os modos de vida que ele investiga. O etnógrafo vive no universo que não é dele, mas com o qual se envolve de modo criterioso e detalhado. Precisa, para isso, da confiança: sentimento mútuo imprescindível. Na busca por compreender os significados atribuídos

pelos sujeitos ao seu contexto, o risco fica minimizado na pesquisa etnográfica, quando se ouve atentamente o que os sujeitos narram e, ao escrever sobre as narrativas, tenta-se ser fiel a elas.

A lembrança e a memória dos quilombolas sobre seu passado, sua história, portanto, são constitutivas das pessoas, de suas identidades. Falam de seu trabalho, dos confrontos no processo de desenraizamento da África, dos antepassados, dos movimentos de resistência. Narram e, ao narrarem, mantêm a vida: narram sua própria história e a história de seu povo. Juliana de Souza Mavoungou Yade (2014), em seus estudos sobre territórios negros, afirma que o território é uma base fundamental para a constituição e reconstituição das histórias:

A recordação é uma construção social, recordar é trazer à mente as coisas que estão guardadas no coração, por isso o local da pesquisa recebe enfoque de um território socialmente construído e ele é o primeiro passo para a reconstituição dessas histórias (YADE, 2014, p. 117).

O autor José Dagoberto Fonseca (2009), em seu texto *Sujeitos e saberes da educação quilombola*, a partir da elaboração teórica e conceitual sobre os saberes que constituem a educação existente nas comunidades quilombolas do Brasil e partindo das especificidades das comunidades do estado de São Paulo, define as experiências e as questões constitutivas das comunidades como práticas educativas – não escolarizadas, que estiveram e estão presentes, realizadas diuturnamente pela população quilombola.

Fonseca ressalta que, ao nos relacionarmos com as comunidades quilombolas, aprendemos a sistematizar o conhecimento passado de geração a geração e a devolver o aprendizado produzido por eles ao longo do tempo. O contato com esses homens e mulheres contribui para nos recolocarmos junto deles pela resistência contra o processo de aquilombamento, por mudanças sociais e pelo desenvolvimento humano. Assim, a pesquisa não se desloca do movimento social e coletivo; nos instrumentaliza para analisar a educação escolarizada na esfera oficial estatal e a educação produzida e realizada cotidianamente pela população quilombola (FONSECA, 2009, p. 122).

“A nossa escola veio de baixo de muita luta”¹⁸

O processo de escolarização das famílias quilombolas de Ivaporunduva, analisado na pesquisa de doutoramento, foi reconstruído a partir das narrativas das diferentes gerações - bisavó, avós, mães e filhas. No final da década de 1920, surge a primeira escola na comunidade; a professora contratada pelo prefeito sabia ler e escrever, mas não tinha formação especializada na área da Educação.

¹⁸ Esse subtítulo é um fragmento da conversa realizada com Ivonete Alves – liderança, professora quilombola de Ivaporunduva.

Até a década de 1960, a escolarização das crianças da comunidade se dava em salas multisseriadas de primeira a terceira série em condições precárias. As crianças iniciavam os estudos escolares na primeira série com seis anos de idade e concluíam a terceira série com 12, sendo dois anos em cada série. Para a continuidade dos estudos na escola do centro urbano do município de Eldorado, os estudantes de Ivaporunduva seriam matriculados na primeira série do Ensino Fundamental com 12 anos de idade. No relato de Vó Celina, ela explica que a escola de Ivaporunduva “não tinha diploma - não davam”.

Até 1968, para a continuidade dos estudos, era necessário o deslocamento para escolas públicas mais próximas ao quilombo, na área urbana dos municípios de Eldorado e Iporanga, e o transporte era realizado por meio de canoa¹⁹. A falta de estrada ligando a comunidade ao centro urbano do município e de transporte foi apontada como uma barreira para a continuidade dos estudos das crianças. Além desses obstáculos com relação à distância da instituição escolar, e a falta de transporte, havia a necessidade de os filhos contribuírem com a família no trabalho e geração de renda, assim os estudos eram interrompidos. Observa-se que a população de Ivaporunduva entre 55 a 95 anos de idade ficou relegada ao “meio estudo”.

A discussão sobre o acesso à escola e reformas educacionais na educação escolar quilombola, que tem mobilizado as comunidades quilombolas atualmente, está intimamente ligado às reivindicações sobre a reparação histórica das desigualdades sociais acumuladas, que têm sua origem no processo de escravização. Considero, com outros autores (SANTOS, 2008; CUNHA, 2008; GOMES, 2012) que, assim como em outras comunidades negras, existe um acúmulo de desvantagem no processo histórico da formação das famílias de Ivaporunduva atrelado à história da população negra brasileira.

As narrativas dos interlocutores quilombolas dão-nos a dimensão das dificuldades enfrentadas para que os alunos, crianças e jovens quilombolas, sejam, efetivamente, atendidos em suas necessidades e direitos educacionais e apontam o conhecimento elaborado ensinado na escola como elemento importante para o desenvolvimento humano.

A partir de 1970, a escola e a população do Quilombo Ivaporunduva passa a contar com professores formados para atuar na Pré-escola e no Ensino Fundamental de primeira a quarta série. Até 2005, era possível dar continuidade aos estudos de quinta a oitava série e Ensino Médio na escola de Itapiuna, que fica a aproximadamente 40 quilômetros do quilombo. Somente a partir de 1980, em consequência de reivindicação das 57 comunidades quilombolas do Vale do Ribeira, foram implantadas em todas as comunidades remanescentes

¹⁹ A escola estava localizada no centro urbano do município de Eldorado a 70 quilômetros de distância de Ivaporunduva.

de quilombos escolas de Educação Fundamental I (1ª a 4ª série). Em algumas comunidades, as escolas foram desativadas por terem um baixo número de alunos, que passam a estudar nas escolas da zona urbana.

A Escola Municipal de Educação Infantil e Fundamental (EMEIF) do Quilombo Ivaporunduva foi construída e fundada em novembro de 1982. Na EMEIF, presente na comunidade até os dias atuais, estão matriculados alunos da Educação Infantil e das séries iniciais do Ensino Fundamental. As classes são multisseriadas e seguem a mesma orientação curricular e o mesmo material didático que é distribuído nas demais escolas estaduais de São Paulo. Não existe atendimento da Educação Infantil para crianças de zero a três anos no Ivaporunduva ou nas localidades próximas a ele²⁰.

Em 2005, foi inaugurada a Escola Estadual “Maria Antonia Chules Princesa”, localizada no Quilombo André Lopes – Eldorado-SP. Os alunos do Quilombo Ivaporunduva deixam a escola de Itapiuna e passam a estudar nesta escola. É a primeira escola quilombola do estado de São Paulo e atende alunos de André Lopes, Nhunguara, São Pedro, Ivaporunduva, Sapatú e Galvão no Ensino Fundamental II (6ª a 9ª série) e Ensino Médio.

Ivonete Alves Pupoé conhecida por Zica, nascida no Quilombo Ivaporunduva, tem 30 anos de idade. É atuante nas ações e discussões políticas e sociais do quilombo Ivaporunduva enquanto liderança feminina. Em 2012, Zica atuou como professora eventual na Escola Estadual “Princesa Chules”; desde 2013 é professora concursada da Escola Técnica “Centro Paula Souza” no Quilombo André Lopes. Ela explica que a mudança dos alunos para a escola dentro do território quilombola foi resultado de muitas articulações das famílias e lideranças locais: “A nossa escola, pra nós, assim, ela veio de baixo de muita luta. Precisou alguém ser picado por uma cobra indo 04h30 da manhã estudar em Itapiúna pra poder o governo se mobilizar com a pressão do povo quilombola pra construir essa escola”.

As famílias quilombolas e as lideranças das comunidades irmãs se organizaram, fizeram um levantamento e quantificaram 350 estudantes nessas comunidades, acrescentaram outras questões como a péssima qualidade do transporte e merenda escolar e a discriminação que os alunos quilombolas sofriam por parte dos colegas de sala e de professores na escola de Itapiuna e Eldorado, o que contribuía para a desmotivação e evasão escolar dos alunos quilombolas. Em 2003, as comunidades realizaram várias reuniões e encaminharam a solicitação ao Ministério da Educação, reivindicando a construção da escola no território quilombola.

²⁰ As duas escolas de Educação Infantil do ensino público de zero a três anos estão localizadas na área central do município de Eldorado, bairro Batatal, Barra do Braço e Ipeuna – essas escolas são distantes das comunidades quilombolas e não existe o transporte público que facilite o acesso das crianças (bebês).

Zica conta que a construção da escola em território quilombola e o deslocamento para a “*nossa*” escola significou mudanças. Para melhor? Em certos aspectos, sim. Os alunos estão no seu território, entre “irmãos de histórias, irmãos de realidade. [...] Dessa forma, isso pra nós é positivo”. A escola está num território de maioria negra de relações e construções históricas. Segundo Cunha Junior, “nesta, a terra é uma sede simbólica de maternidade da população. O território, a cultura e a identidade são produtos dessa terra, desta localidade em um determinado tempo histórico” (2007, p. 71).

Porém, a distância do ensino escolar de qualidade é mais uma questão anunciada e denunciada por Zica e a ser enfrentada pelas famílias quilombolas. Zica e outras professoras quilombolas identificaram a defasagem educacional que os alunos quilombolas apresentam no processo de alfabetização no Ensino Fundamental I. Essa defasagem é percebida quando ocorre a mudança dos alunos que frequentam a escola do quilombo para o Ensino Fundamental II na Escola Estadual “Maria Antonia Chules”. A defasagem educacional dos alunos pode ser analisada a partir de uma lente multifocal, ou seja, por vários focos e campos. Zica anuncia e denuncia que:

A maioria dos alunos chega bastante defasado com esta tal de progressão continuada que judia muito. Infelizmente, tem um número com bastante defasagem na questão da escrita, da matemática. Como chega na 5ª série sem saber uma tabuada, e a gente vê muita criança na 5ª e 6ª série e às vezes no colegial sem saber a tabuada. Essas coisas dificultam quando você vai dar uma matéria. Você tem que voltar lá atrás para ensinar a base, se não eles ficam perdido. Essa educação que está posta não é pra todos, não é. Infelizmente, não é, fala-se que é para todos, mas não é [09 de janeiro de 2013].

Zica, ainda aponta que “Todo o processo de ensino dele [das crianças quilombolas], até ensinar o Ensino Médio é sempre pela metade, nunca é completo. Existe uma perda na qualidade de ensino das crianças nas salas multisseriadas”. As narrativas denunciam que o sistema multisseriado disponibilizado às crianças quilombolas no Ensino Fundamental (Ciclo I) tem levado as crianças a terem desvantagem no processo de ensino e aprendizagem.

Para Cardoso (2010, p.2), “as escolas multisseriadas são, historicamente, consideradas como de segunda categoria e, o que é pior, sem alternativa de melhoria”. Surgem para atender tanto a população periférica quanto a rural. Mesmo com as políticas de substituição promulgadas desde a década de 1980, as escolas multisseriadas adentraram o século XXI predominantemente nas áreas rurais.

Na narrativa da Zica, ao mesmo tempo em que questiona a qualidade de ensino das crianças quilombolas – “O que tem para eles aprenderem”, também sugere uma avaliação da qualidade de ensino – “o que de fato eles estão aprendendo”. Anuncia que uma das causas é a falta de recursos humanos (professores que não dão continuidade no ensino, por serem

eventuais). As vagas de docentes nas escolas em territórios quilombolas são as últimas a serem preenchidas e são atribuições, não escolhas.

Tânia Américo é pedagoga, está muito presente no Quilombo Ivaporunduva. Ela nos diz, já apontando sua percepção de algumas questões, que: “nos quilombos não tem biblioteca, videoteca. Os livros que temos no Quilombo de Ivaporunduva foram doações de turistas. A quadra de esporte é o próprio terreno da comunidade. Não há bolas, redes nem banheiro”. Se a tecnologia avança a passos largos e rápidos, no quilombo não tem sala de informática, não tem brinquedoteca nem vídeos.

Na continuidade de tentar entender a política da marginalização dos quilombolas, as narradoras observam as desigualdades sociais acumuladas no processo de produção de vida de sua comunidade, como podemos acompanhar na narrativa de Zica:

Como passar no vestibular, uma criança que sempre aprendeu pela metade, sempre foi bloqueado? Então, como uma criança dessa, um adolescente desse, vai passar no vestibular da USP, da Unesp, da Unicamp, das universidades federais que são públicas? [...]. Como é essa regra? Como que funciona? Quem que dita isso? Quem que manda nisso? Quem que fala que tem que ser assim? Por que que tem que ser assim? [09 de janeiro de 2013].

Finalizo a conversa com Zica perguntando que escola ela deseja ao seu filho. Ela responde: “Eu quero uma educação justa. Ele vai para a escola pública? Vai. Ele vai fazer toda a educação na escola pública? Vai. Eu quero que ele tenha a vaga dele na USP, na Unicamp, na UNESP; se ele quiser, eu quero”.

Para Saviani (2008), o saber que diretamente interessaria à educação é aquele que emerge como resultado do processo de aprendizagem, como resultado do trabalho educativo. “A escola existe, pois, para propiciar a aquisição dos instrumentos que possibilitam o acesso ao saber elaborado (ciência), bem como o próprio acesso aos rudimentos desse saber. As atividades da escola básica devem organizar-se a partir dessa questão” (2008, p. 15)²¹. Dessa forma, a primeira exigência do saber elaborado inclui: ler e escrever, contar e os rudimentos das ciências da natureza e social.

A Educação supõe a constituição dos conhecimentos das “ideias, atitudes, conceitos, valores, hábitos e símbolos sob aspectos de elemento necessários à formação da humanidade em cada indivíduo singular e intencionalmente, através das relações pedagógicas historicamente determinadas que se travam entre os homens” (SAVIANI, 2008, p.22). Sendo assim, quais conhecimentos estão sendo produzidos pela população marginalizada da cultura letrada que contribuirão para combater e desarmar a dominação e alienação impostas sistematicamente na Educação oferecida à população quilombola?

²¹ SAVIANI, Dermeval. *Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações*. 10. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2008. (Coleção educação contemporânea).

Com que clareza os narradores denunciam as desigualdades! Escola não é de qualidade para todos. Faltam condições materiais para a permanência na escola. Vejamos que falar de escola ou de escolarização é mais do que falar da escola e da escolarização. É, no mínimo, ingenuidade separar a formação escolar das crianças da economia, do trabalho, da infraestrutura, dos modos de vida das famílias, da função do Estado. Os quilombolas com quem conversei falam de alimentação, de transporte, de saúde, da defasagem educacional, da não escolarização de crianças de zero a três anos, da falta de estrutura física, relatam sobre o sistema de ensino multisseriado, da falta de funcionários e professores, do baixo salário dos professores, da falta de transporte e da distância.

Milton Santos (2007, p. 59) ensina que, pelo jogo do mercado, o “espaço vivido consagra desigualdades e injustiças”. Alerta que, quando se observa o mapa de nosso país, ficam evidentes áreas vazias “de hospitais, postos de saúde, escolas secundárias e primárias, informação geral e especializada, enfim, áreas desprovidas de serviços essenciais à vida social e à vida individual”.

Nos estudos sobre a situação da escolarização e sobre a desigualdade racial entre a pessoa negra e branca no Brasil, a antropóloga Nilma Gomes (2012) afirma que o racismo e discriminação são causas que fundamentam a desigualdade racial no Brasil, porém, não são as únicas, acompanham o alto nível de desigualdade regional (as regiões mais ricas do Brasil Meridional têm apresentado a maior porcentagem de pessoas brancas que as regiões do Brasil Setentrional). “Portanto, as políticas específicas para a população negra precisam caminhar junto com as políticas que visem corrigir também as profundas desigualdades regionais do País” (GOMES, 2012, p. 20).

Considerações finais

Chega-se ao final deste texto sem fechar as muitas questões levantadas pelas narradoras que ouvi. Observa-se que, na década de 1970, a institucionalização da escola no quilombo, com profissionais especializados, foi valorizada na mesma proporção que o trabalho na agricultura. Conta-nos Zica que seus pais falavam sobre a importância do conhecimento da agricultura, mas também dão indícios de que os conhecimentos sistematizados apreendidos na escola poderão se constituir como possibilidade de desenvolvimento individual e coletivo.

A escola para essa geração foi recebida como possibilidade de outras aprendizagens concernente ao saber escolar. As famílias quilombolas entendem que, quando o ensino da leitura e escrita chega à comunidade, está imbuído de seu papel de transmissão dos

conhecimentos sistematizados, para conceber o conhecimento por meio da ciência, que está ligada às demandas sociais, à vida, à atividade de cada homem.

A cada questão apontada sobre a escolarização das crianças quilombolas há várias demandas das comunidades quilombolas por investimento para a efetivação da qualidade de ensino, acesso à saúde, ao saneamento básico, à moradia, ao trabalho e à renda. Todas essas questões anunciadas e denunciadas pelas narradoras remetem-me a pensar em mais uma construção coletiva dos movimentos sociais para impulsionar e aprofundar o desenvolvimento das famílias quilombolas.

Referências

- ALVES, G. L. **O trabalho didático na Escola Moderna: formas históricas**. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.
- AMÉRICO, Márcia Cristina. **Quilombo Ivaporunduva: evolução histórica e organização territorial e social**. 2010. 196 p. (Dissertação) Mestrado em Educação. Universidade Metodista de Piracicaba (Unimep), Piracicaba, 2010.
- _____. **Práticas coletivas na constituição da vida quilombola: história da comunidade tradicional de Ivaporunduva**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2013.
- _____. **Ivaporunduva e Macuanda: Estudo etnográfico sobre educação, trabalho e modos de sociabilidade**. 2015. 323 f. Tese (Doutorado) Educação – Universidade Metodista de Piracicaba (Unimep), 2015.
- BÂ HAMPATÉ, A. Tradição Viva. In: KI-ZERBO, J. **História Geral da África I: metodologia e pré-história da África**. 2. ed. rev. Brasília: Unesco, 2010. p. 167-212.
- _____. **Amkoullé, o menino fula**. Trad. Xina Smith Vasconcellos. São Paulo: Casa das Áfricas/Palas Athena, 2003.
- BARBOZA, Guilherme dos Santos. **Relatório Etnográfico Técnico-Científico**. Equipe de Articulação e Assessoria das Comunidades Negras do Vale do Ribeira (Eacone); Comissão Pastoral da Terra (CPT) e Movimento dos Ameaçados por Barragens (Moab). Financiador: Mitra Diocesana de Registro. 1992.
- BRASIL. Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno/MEC/Seppir. Brasília, DF, out. 2004. Disponível em: <<http://www.acaoeducativa.org.br/fdh/wp-content/uploads/2012/10/DCN-s-Educacao-das-Relacoes-Etnico-Raciais.pdf>>. Acesso em: 19 jan.2015.
- CAMPANHA contra barragens do Ribeira. O projeto de Tijuco Alto e seu histórico. Instituto Socioambiental (ISA). Disponível em: <<http://www.socioambiental.org/inst/camp/Ribeira/tijuco>>. Acesso em: 29 jul. 2015.
- CARDOSO, Maria Angélica. Estado da arte acerca das escolas multisseriadas. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, número especial, p.174-193, mai.2010.
- CUNHA JÚNIOR, Henrique A. Abolição inacabada e a educação dos afrodescendentes. **Revista Espaço Acadêmico**. n. 89 – mensal – outubro, 2008. Ano VIII. ISSN 1519.6186. Site: <<http://www.espacoacademico.com.br/089/89cunhajr.htm>>. Acesso em: 15 mai.2014

FONSECA, Dagoberto José da. **A História, o africano e o afro-brasileiro**. Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", 2006.

_____. Protagonismo quilombola: seus sujeitos e seus saberes influenciando a Educação. **Comunicações**. Universidade Metodista de Piracicaba. Faculdade de Ciências Humanas. Programa de Pós Graduação – Piracicaba, v. 1, n. 1, jan/jun/2014.

_____. Sujeitos e saberes da educação quilombola (Unidade 4). In: MORAES, Mara Sueli Simão; MARANHE, Elisandra André (Orgs.). **Educação para populações específicas**. v. 3. São Paulo: 2009. p. 119-141. (Coleção UNESP-SECAD-UAB).

GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: LTC, 1989.

GOMES, Nilma Lino. As práticas pedagógicas com as relações étnico-raciais nas escolas públicas: desafios e perspectivas. In: _____ (Org). **Práticas Pedagógicas de trabalho com relações étnico-raciais na escola na perspectiva da Lei nº 10.639/03**. 1.ed. Brasília: MEC; UNESCO, 2012, p. 19.

LÉVI-STRAUSS, Claude. **Antropologia estrutural**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1991.

LUIZ, Viviane. **O Quilombo Ivaporunduva a partir do enunciado de suas crianças: participação infantil no cotidiano da vida em comunidade**. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Metodista de Piracicaba (Unimep), Piracicaba, 2012.

_____. **O Quilombo Ivaporunduva a partir do enunciado das gerações**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2013.

PERRUSO, Marco Antônio. Pedagogia Freireana e Marxismo: a formação política na Via Campesina Brasil. In: Colóquio Nacional Marx e o Marxismo 2011: teoria e prática. Universidade Federal Fluminense – Niterói/RJ. 28 nov. 2011 a 01 dez. 2011. Núcleo Interdisciplinar de Estudos e Pesquisas sobre Marx e Marxismo (NIEP MARX). **Anais...** Disponível em: <<http://www.uff.br/niepmarxmarxismo/MManteriores/MM2011/TrabalhosPDF/AMC473F.pdf>>. Acesso em 16 mai. 2014.

MANJATE, Tereza. Literatura Oral: rupturas e continuidades. **Revista de Ciências Sociais e Humanas**. CEA-UEM, v. 22. n. 1, Dez. 2011.

SANTOS, Milton. **O espaço do cidadão**. 7. Ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2007.

SAVIANI, Demerval. **Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações**. 10. ed. Campinas, SP. Autores Associados, 2008. (Coleção Educação Contemporânea).

SOUZA, Bárbara Oliveira. **Aquilombar-se: Panorama histórico, identitário e político do Movimento Quilombola Brasileiro**. 2008. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social da Universidade de Brasília, 2008. 177 p.

VANSINA, Jan. A tradição oral e sua metodologia. In: KI-ZERBO, Joseph. **História Geral da África, I: Metodologia e pré-história da África**. 2. ed. rev. Brasília: UNESCO, 2010. Capítulo 7 – p. 139-167.

YADE, Juliana de Souza Mavoungou. Territórios Negros: migrações e reterritorialização do espaço urbano periférico. **Revista Comunicações** (Unimep), v. 21, p. 167-190, 2014.

EDUCAÇÃO POPULAR NO PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DA RABECA FANDANGUEIRA: UM JEITO CAIÇARA DE APRENDER EM MUTIRÃO NA ASSOCIAÇÃO DOS JOVENS DA JUREIA - IGUAPE/SP

Paulo Cesar Franco²²

PPGED - UFSCar

pcfranco15@gmail.com

Profa. Dra. Dulcinéia de Fátima Ferreira (orientadora)

PPGED - UFSCar

dulceferreira@ufscar.br

Resumo: este artigo relata uma vivência de educação popular iniciada na Associação dos Jovens da Jureia-AJJ, Iguape, SP, a partir de 2006 com comunidades tradicionais caiçaras expatriadas de seu território original, a partir de 1986, por conta da criação da Estação Ecológica Jureia-Itatins. É parte integrante da dissertação de mestrado intitulado "Oficinas de Fandango Caiçara como vivência de Educação Popular na Associação dos Jovens da Jureia-AJJ/Barra do Ribeira-Iguape-SP: Reafirmando o potencial das comunidades tradicionais caiçaras", defendida no programa de Pós-Graduação da Universidade Federal de São Carlos-Campus de Sorocaba, na linha de pesquisa 2: Educação, Comunidade e Movimentos Sociais sob orientação da professora Dra. Dulcinéia de Fátima Ferreira Pereira. Trata-se de uma iniciativa com comunidades Tradicionais Caiçaras, gerida pela AJJ, que tem por objetivo ensinar à confecção de rabeca, instrumento do fandango caiçara, para resgatar a identidade e empoderar as comunidades caiçaras da Jureia em seu processo de reconquista de território e manutenção da cultura em habitat natural. O espaço de ensino-aprendizagem proporcionado pela oficina de rabeca fandanguera é concebido por Educação Popular uma vez que sua execução possibilita e potencializa o compartilhamento dos saberes das experiências dos mestres artesãos fandanguero em meio à comunidade e contribui para o empoderamento dos sujeitos que atuam no resgata e transmissão de suas próprias histórias.

Palavras-chave: Oficina de Rabeca Fandanguera, Educação Popular, empoderamento, Comunidades Tradicionais Caiçaras da Jureia.

POPULAR EDUCATION IN THE CONSTRUCTION OF FANDANGUEIRA FIDDLE PROCESS: ONE CAIÇARA WAY TO LERAN IN THE JOIN EFFORT OF ASSOCIATION OF YUNG JUREIA - IGUAPE / SP

Abstract: this article describes a popular educational experience initiated in the Youth Association of Jureia-AJJ, Iguape, SP, from 2006 to traditional caiçaras expatriate communities of their original territory, from 1986, due to the creation of Jureia- Ecological

²² Professor efetivo de Filosofia na escola estadual Judith Sant´Ana Diegues, Ilha Comprida/SP; educador popular na Associação dos Jovens da Jureia-AJJ e mestre em educação pela Universidade Federal de São Carlos - *Campus* de Sorocaba.

Station Itatins. It is an integral part of the dissertation entitled "Fandango workshops Caiçara as experience of Popular Education Association Youth of Jureia-AJJ / Barra do Ribeira-Iguape-SP: Reaffirming the potential of traditional caiçaras communities," defended the Post-program Graduation Federal University of São Carlos - Campus of Sorocaba, in the search line 2: Education, Community and Social Movements under the guidance of Professor Dr. Dulcinéia de Fátima Ferreira Pereira. It is an initiative Traditional Caiçaras communities, managed by AJJ, which aims to teach the manufacture of fiddle, the caiçara fandango instrument, to rescue the identity and empower caiçaras communities Jureia in his reconquest process of planning and maintenance the natural habitat culture. The teaching-learning provided by fiddle fandangueria workshop space is designed for Popular Education since its implementation enables and enhances the sharing of knowledge from the experiences of fandanguero master craftsmen amidst the community and contributes to the empowerment of individuals operating in rescues and broadcast their own stories.

Key words: fiddle workshop fandangueria, Popular Education, women's empowerment traditional communities Caiçaras of Jureia.

INTRODUÇÃO

Reza uma lenda que Jureia foi uma índia muito bonita que viveu nas cercanias da Serra do Itatins, maciço existente na divisa dos municípios de Iguape e Peruíbe, litoral sul de São Paulo. Findando no Oceano Atlântico e ao lado da Serra do Itatins, existe outro maciço que foi batizado de Juréia. Esse conjunto de serras recebeu, em meados da década de 1980, o nome de Estação Ecológica da Jureia-Itatins/EEJI.

Por ser uma índia comprometida com a tradição de sua aldeia, Jureia herdou de sua etnia os costumes e as habilidades da caçada, pescaria e outros afazeres do seu povo. Na flor da idade, a índia costumava se deslocar com destreza pela mata, rios e outros espaços de sua comunidade devido ao conhecimento profundo que tinha de seu território. Aprendera com seus mestres a técnica de tecer redes, confeccionar cestos, gamelas e outros artefatos que integrava a cultura de seu povo.

Numa tarde de primavera, quando entrara na adolescência, conheceu seu eterno amor na trilha do mar, mais tarde denominada trilhado do Imperador. Tratava-se de um degredado português que habitava a região e trabalhava de mascate comercializando seus produtos pelo litoral. O amor entre Jureia e o degredado português foi breve, mas intenso. Embora seus pais não aprovassem o romance, os encontros entre os dois marcaram seus corpos e suas mentes até que o veneno de uma jararaca tirasse repentinamente a vida do mascate do litoral.

Apesar de intensa, a dor e a tristeza da separação foram cedendo espaço até que a vontade de construir e conduzir rabeca tomasse conta de Jureia. A profunda dedicação da índia pela continuação da sabedoria que aprendera com seu eterno amado vez da nativa uma das poucas mulheres da região a lidar com destreza a rabeca fandangueria.

Jureia fazia e tocava rabeca como ninguém na redondeza e por conta dessa sabedoria sua história ficou registrada na "Serra da Jureia", território onde nasceu, e também no fandango onde a rabeca, que leva seu nome, passou a integrar definitivamente o conjunto de instrumento do fandango caiçara da Jureia.

Embora a lenda da Jureia seja uma narrativa que possibilita diferentes interpretações, o fato é que a Jureia "concreta" tornou-se, nas últimas duas décadas, um território disputada entre movimentos ambientalistas e comunidades tradicionais caiçaras.

Metodologia

O caminho trilhado para o registro dessa experiência educativa teve como fundamento teórico a pesquisa participante. Conforme Brandão,

Conhecer a sua própria história. Participar da produção deste conhecimento e tomar posse dele. Aprender a escrever a sua história de classe. Aprender a reescrever a História através da sua história. Ter no agente de pesquisa uma espécie de gente que serve. Uma gente aliada, armada dos conhecimentos científicos que foram sempre negados ao povo, àqueles para quem a pesquisa participante- onde afinal pesquisadores-e-pesquisados são sujeitos de um mesmo trabalho comum, ainda que com situações e tarefas diferentes-pretende ser um instrumento a mais de reconquista popular. (BRANDÃO, 2006, p. 11)

Com o intuito de garantir que a pesquisa fosse desenvolvida no ambiente caiçara, optou-se por entrevistas de campo semiestruturadas com mestres e participantes das oficinas, análises de fotografias antigas do fandango e a produção textual no ritmo do desenvolvimento do mutirão do plantio da roça da mandioca. A saber: preparo do terreno, coivara, plantio da rama de mandioca, colheita, fabricação a farinha de mandioca e finalmente o fandango como confraternização e fortalecimento da identidade caiçara.

O resultado da pesquisa tem se efetivado na formação de liderança caiçara que continuam lutando pela garantia da qualidade de vida no interior da Estação Ecológica Jureia-Itatins.

O texto que segue trata da descrição desse contexto conflituoso no território da Jureia que envolve políticas ambientalistas e resistência cultural através da construção da rabeca fandanguera enquanto espaço de educação popular e de formação caiçara.

Estação Ecológica Jureia-Itatins/EEJI

Em 1986, a região da Jureia foi transformada na Estação Ecológica Jureia-Itatins que passou a abranger uma área territorial de aproximadamente 80.000ha. As famílias que moravam nessa área foram silenciadas e forçadas a migrarem para as periferias das cidades de Iguape, Peruíbe, Pedro de Toledo, Itariri e outras partes da baixada santista onde paulatinamente foram perdendo a identidade caiçara.

De acordo com Diegues (2003), as comunidades caiçaras que habitavam há séculos a região da Jureia e, que foram expulsas a partir da década de 1986, foram formadas nos interstícios dos ciclos do ouro e do arroz que se sucederam até o século XIX na região de Iguape e Vale do Ribeira (DIEGUES, 2003, p. 35).

O fato de essas comunidades viverem isoladas e distantes dos centros urbanos possibilitou que fossem criados laços de amizade e solidariedade entre si que se expressava no modo de trabalhar coletivamente que era o mutirão caiçara.

Mutirão caiçara

O mutirão caiçara era a forma de organização social pelo qual as comunidades tradicionais caiçaras da Jureia se organizavam para viverem no meio da Mata Atlântica onde praticavam a agricultura de subsistência. Dentre as atividades de subsistência, destacava-se o plantio da mandioca, arroz, feijão etc.

A fabricação artesanal da farinha, base da alimentação caiçara, era a atividade agrícola que mais se praticava entre os caiçaras no tempo dos antigos.

Começando com a escolha do terreno, o caiçara roçava os matos pequenos até demarcar o tamanho exato da área do plantio e depois utilizava o machado para cortar as árvores maiores até abrir um clarão no meio da floresta.

Quando as madeiras secavam bem, colocava-se fogo para limpar o espaço da roça. Na sequência era feita a coivara que consistia na retirada dos troncos e galhos do meio da clareira para beirada da roça onde eram armazenadas e mais tarde usadas para lenha.

Com o terreno todo limpo, fazia-se o mutirão caiçara para o plantio da roça de mandioca. De posse das enxadas, os cavadores iam levantando as covas e as crianças, jovens e adultos seguiam afincando as manivas de ramas nas covas de acordo com o ritual de plantio.

Na parada para o café, a comunidade se reunia na beirada da roça para compartilhar os alimentos típicos da cultura caiçara que normalmente eram compostas pela farinha d'água, beiju, moqueca de peixe e café.

No desenvolvimento do mutirão, o aprendizado acontecia durante as trocas das experiências no fazer das pessoas como afirma Brandão.

A criança vê, entende, imita e aprende com a sabedoria que existe no próprio gesto de fazer a coisa. [...] com os velhos em volta de fogueira. [...] O saber da comunidade, aquilo que todos conhecem de algum modo; o saber próprio dos homens e das mulheres, de crianças, adolescentes, jovens, adultos e velhos; o saber de guerreiros e esposas; o saber que faz o artesão. [...] Os que sabem: fazem, ensinam, vigiam, incentivam, demonstram, corrigem, punem e premiam. Os que não sabem espiam, na vida que há no cotidiano, o saber que ali existe, vêem fazer e imitam, são instruídos com o exemplo, incentivados, treinados, corrigidos,

punidos, premiados e, enfim, aos poucos aceitos entre os que sabem fazer e ensinar, com o próprio exercício vivo de fazer. (BRANDÃO, 2007, p. 22)

O aprendizado que ocorria no mutirão, trabalho braçal, continuava na hora do baile de fandango. O organizador do mutirão, normalmente um pai de família, pagava o trabalho de plantio da roça oferecendo um baile de fandango que normalmente começava no escurecer e se estendia até o raiar do sol.

Nos intervalos e após o baile de fandango, a rabeca jureiana, instrumento que produz um som característico e motivador, bem como outros instrumentos do fandango, ficavam expostos pelos bancos da sala possibilitando que as crianças, jovens e até mesmo os adultos tivessem contato com eles e também a liberdade de manuseá-los. Este contato com os instrumentos propiciava a contação de histórias locais e também provocava admiração das pessoas em relação à confecção e condução da rabeca, o toque.

Durante séculos, a prática do mutirão e o baile de fandango proporcionaram o vínculo, fortalecimento e continuidade da cultura caiçara nas comunidades tradicionais da Jureia.

No entanto, a partir de 1986, a restrição ambiental comprometeu a continuidade dessa vivência secular silenciando o modo tradicional do caiçara de viver junto à natureza. Proibindo o plantio da roça de mandioca, reforma das casas, limpezas de trilhas, pescas nos rios, o governo disse para o caiçara que ele não mais pertencia ao território da Jureia onde nasceu e que as periferias das cidades lhes poderia servir de abrigo.

Longe do território de origem, a partir de 1990, alguns caiçaras da Jureia começaram a resistir à coerção governamental e ambientalista prosperando resgatar a cultura Caiçara a partir da realização de oficinas de rabeca fandangueira desenvolvida pela Associação dos Jovens da Jureia-AJJ.

Oficinas de rabeca fandangueira: vivência de Educação Popular na Associação dos Jovens da Jureia-AJJ

Eu acho que aquele ver e aprender é a raiz da educação popular. Que na verdade, na educação popular você não tem a base nas escritas, você conversa e ensina do jeito que tem que ser... aí, isso que tem que ser. Você corta assim, faz assim, sabe, eu acho que isso que predomina na educação popular (Entrevista com Cleiton do Prado Carneiro, em outubro de 2014).

Conforme foi mencionada acima, a criação da Estação Ecológica Jureia-Itatins, em 1986, causou um profundo silenciamento da cultura caiçara da Jureia uma vez que as leis restritivas proibiu que o caiçara continuasse vivendo em seu habitat natural. A maneira como foi implantada a Unidade de Conservação causou um conflito entre ambientalistas e comunidades tradicionais que perdura até hoje.

Esse conflito fez com que algumas lideranças caiçaras se organizassem em associações para lutar pelo direito a cultura e ao território.

Associação dos Jovens da Jureia-AJJ

Em 1994, filhos de caiçaras expatriados da Jureia criaram uma associação na comunidade da Barra do Ribeira, foz do Rio Ribeira de Iguape, para lutar pelo território e gerar renda através da produção de artesanato de caxeta.

A associação, que foi denominada Associação dos Jovens da Jureia-AJJ, começou a desenvolver os trabalhos de confecção de artesanatos de caxeta numa pequena sede onde foi instalada uma pequena marcenaria.

Com o passar do tempo, o espaço da marcenaria foi ganhando mais adeptos e a AJJ cresceu e os encontros passaram a acontecer com mais frequência de modo que a entidade transformasse num espaço de Educação Popular Caiçara.

Assim que foi crescendo, a AJJ começou a potencializar um grupo de fandango que passou a fazer apresentação pública e promover bailes nas comunidades do entorno da Estação Ecológica com objetivo de fortalecer o movimento social caiçara pelo direito ao território.

Em 2006, a AJJ iniciou um projeto intitulado "Centro de Cultura Caiçara" que contou com a parceria do Ministério da Cultura-MINC. Nesse projeto, a AJJ começou a desenvolver as atividades de Oficina de Fandango como educação popular. Como um dia disse Frei Beto, "[...] primeiro devemos acreditar nas ideias e depois buscar os meios (BETO, 2000, p. 4)". A AJJ acreditava na ideia, mas precisava encontrar os meios para que as ideias pudessem acontecer. Transpor o ideal para o prático, para realidade concreta, necessitava de reflexão sobre o "O que?", "Como?" e "Por quê?" (FRANCO, 2015, p. 96). A busca pela resolução destes problemas culminou na criação da oficina de rabeca.

A confecção de Rabeca: espaço de educação popular e empoderamento das comunidades caiçaras da Jureia

No tempo dos antigos, o caiçara, mestre artesão, retirava da mata a caxeta e levava para sua morada onde fazia a rabeca na presença da família e da comunidade proporcionando um espaço de aprendizagem, pois "[...] o artesão ia entalhando, esculpindo como se imitasse a paciente obra da natureza, obtendo tonalidades novas com uma série de camadas sutis e transparentes" (BOSI, 1994, p. 88).

No caso da oficina desenvolvida pela AJJ, a aquisição da caxeta é feita em área autorizada para o manejo da espécie. Quando a madeira chega à sede da AJJ, os mestres

artesãos preparam as partes da matéria-prima para serem usadas na oficina. Os oficineiros, ou participantes, começam a trabalhar a madeira a partir do modelo de outro instrumento.

O processo de confecção do instrumento tem início pela preparação do braço. O mestre artesão ensina pacientemente o oficineiro como esculpir a caxeta, matéria-prima, até produzir o braço da rabeca que é uma etapa demorada uma vez que exige do oficineiro muita paciência e habilidade para fazer o caracol do instrumento, detalhe estético do instrumento que também serve para fixar as cordas e as cravelhas.

Terminada o braço, começa à etapa da confecção do aro que é uma tábua fina retirada de uma tora bruta de caxeta. O aro precisa ser flexível para o artesão conseguir moldá-lo as curvas da forma do instrumento. Nesse processo de preparação do aro, muitas histórias vão sendo contadas pelos mestres. Entre elas incluem-se as histórias do fandango caiçara, os causos de mutirão, caçada, pescaria, assombrações e de tantas outras façanhas que compõe o farto repertório da sabedoria caiçara. Nesse tempo cria-se um espaço de vivência onde artesãos e oficineiros aprendem em mutirão.

Educadores e educando, cada um com sua história, cada qual com sua especificidade, vêm fazer parte de um projeto de educação popular e é, muitas vezes, nele, que passam a vivenciar experiências de grupo, jamais imaginadas. Ambos constroem juntos, a cada dia, a relação pedagógica necessária para alimentar sonhos, que são fundamentais na mudança dos envolvidos e da sociedade como um todo (PEREIRA, 1999. p. 74).

Finalizada a confecção do aro, inicia-se a confecção das tampas do instrumento. As tampas, por sua vez são as partes que fecham a rabeca. Elas precisam ser envergadas para que o som saia com perfeição. Quando estão prontas, são fixadas na bancada com auxílio de grampos para que bem firmes possam ser trabalhadas. Nesse processo, os “saberes de experiência vão sendo compartilhados no movimento de ensinar e aprender de modo que jovens e mestres compartilham suas experiências comunitariamente” (FRANCO, 2015, p. 70).

O ambiente calmo onde se desenvolve a atividade oficineira permite que o mestre compatilhe com cada participante o saber de esculpir, lixar, colar proporcionando condições favoráveis para que as pessoas vivenciem os saberes da cultura caiçara, reflitam sobre a situação do bairro, do ser cidadão enfim, das experiências concretas que vivem.

Os saberes da população são elaborados sobre a experiência concreta, sobre vivências, distintas daquelas do profissional. O profissional oferece seu saber por que julga o da população insuficiente, e, por esta razão, inferior, quando, na realidade, é apenas diferente. (VALLA, 1998, p. 5)

Após a colagem das tampas, o braço é fixado no corpo do instrumento e em seguida é retirado da forma para ser lixado e dado o acabamento final. Nesse momento, os oficineiros

são agraciados com a obra de arte que surge diante de seus olhos passando admiração, curiosidade e o envolvimento na narração da própria vida.

A narração é uma forma artesanal de comunicação. Ela não visa a transmitir o "em si" do acontecido, ela o tece até atingir uma forma boa. Investe sobre o objeto e o transforma. Tendência comum dos narradores é começar com a exposição das circunstâncias em que assistiu ao episódio: "Certa vez, ia andando por um caminho quando..." Isso quando conta como não diretamente vivido por ele. (BOSI, 1994, p. 88)

Na fase final da montagem da rabeca, são colocados os cavaletes, as cravelhas e por último as cordas para produzirem o som inesperado da rabeca. No braço da rabeca, alguns mestres costumam colar um pedaço de cera, conhecido por breo, que é usada para passar nas cordas durante o fandango.

Dessa forma, chega-se ao fim da confecção da rabeca fandangureira. O desenvolvimento das oficinas constitui um espaço de vivência de educação popular onde se reafirma o potencial das Comunidades Tradicionais Caiçaras da Jureia e a convicção de um dia poder voltar a morar livre no território caiçara.

A liberdade, que é uma conquista, e não uma doação, exige uma permanente busca. Busca permanente que só existe no ato responsável de quem a faz. Ninguém tem liberdade para ser livre: pelo contrário luta por ela precisamente porque não a tem. Não é também a liberdade um ponto ideal, fora dos homens, ao qual inclusive eles se alienem. Não é ideia que se faça mito. É condição indispensável ao movimento de busca em que estão inscritos os homens como seres inconclusos. (FREIRE, 1987, p. 34)

Pronto para o uso, a rabeca fandangureira é utilizada nos bailes de fandango onde seu som junta-se a de outros instrumentos para animar a festa, trazer alegria e proporcionar os sonhos possíveis.

Considerações finais

A caxeta (Tabebuia Cassinoides) é retirada de uma região alagadiça da Mata Atlântica pelas mãos sábias de um mestre artesão. Ele não faz a extração sem conhecimento da época certa, da madeira certa e do lugar certo. A retirada da madeira é feita com a certeza de que naquele lugar há de vir outra madeira para que a geração futura também possa se beneficiar, ou seja, tenha condições de dar continuidade à tradição por ser a extração do vegetal uma prática sustentável.

Do frio, da lama, do monturo a caxeta vai para um lugar seco. Lá ela perde sua casca e seu despojamento é um ato incondicional para que se torne matéria-prima. Em torno dessa matéria-prima começa a ser construído o sonho de uma rabeca fandangureira de Iguape. Os mestres projetam junto aos seus educando os traços instrumentais.

Começa então a Educação Popular caiçara que vem com as histórias, as risadas, as brincadeiras, as narrativas, a amizade. Cada etapa da rabeca é um espaço e um tempo para

se falar da cultura caiçara. Assim como se busca na caxeta a leveza e maciez da madeira também as ideias animadoras se produzem. Nessa dialética entre o pensar o fazer, a oficina de rabeça constitui uma vivência que possibilita a reflexão sobre a identidade das comunidades tradicionais caiçaras da Jureia e a formação de sujeito que presente a cultura e a natureza, como já faziam os antigos.

Referências

BETO, Frei. **Desafios da educação popular**. São Paulo: CEPIS, 2000.

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

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação**. São Paulo: Brasilienses, 2007. (Coleção primeiros passos, 2007).

DIEGUES, Antonio Carlos. **O Vale do Ribeira e litoral de São Paulo: Meio Ambiente, história e população**. (Texto originalmente preparado para o CENPEC). Acesso em 15 de setembro de 2014; <http://nupaub.fflch.usp.br/sites/nupaub.fflch.usp.br/files/color/cenpec.pdf>.

FRANCO, Paulo Cesar. **Oficinas de fandango caiçara como vivência de Educação Popular na Associação dos Jovens da Jureia-AJJ/Barra do Ribeira – Iguape – SP: Reafirmando o potencial das comunidades tradicionais caiçaras**. Sorocaba, 2015. Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos-*Campus* Sorocaba.

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

PEREIRA, Dulcinéia de Fátima Ferreira. **Educação Popular: uma experiência no cenário dos anos 90**. Dissertação de mestrado apresentado no Departamento de Administração e Supervisão Educacional da Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 1999.

VALLA, Victor Vicent. **Sobre participação popular: uma questão de perspectiva**. Acesso em 04/12/2014: <<http://www.scielo.org/pdf/csp/v14s2/1322.pdf>>

A REESTRUTURAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE: PRECARIZAÇÃO DOS PROFESSORES TEMPORÁRIOS NA REDE PÚBLICA DE ENSINO DO ESTADO DE SÃO PAULO

Ricardo da Silva Moreira²³

UFSCar-Sorocaba e rede pública do estado de São Paulo

Resumo: O presente texto pretende debater sobre a reestruturação produtiva do trabalho docente na educação básica em escolas da rede estadual de ensino do estado de São Paulo, com enfoque na situação dos professores temporários contratados. Esta realidade será analisada a partir de conceitos como flexibilização, precarização e proletarização²⁴, por expressarem de forma mais adequada sua complexidade. Esses professores são contratados a partir da Lei Complementar Nº 1.093/2009, que lhes imputam as mesmas obrigações dos professores efetivos e estáveis, porém sem os mesmos direitos em casos de faltas e de acesso aos serviços de saúde pública destinados aos servidores estaduais. Além de frequentemente atribuir a esses profissionais disciplinas que não são de suas especialidades, o que compromete a qualidade do ensino e funções as quais não competem a um docente, caracterizando a desprofissionalização do professor. Estes e outros argumentos expõem certas características da lógica neoliberal por parte do governo estadual inseridas na educação pública. Nossa pesquisa está sendo realizada como atividade do estágio probatório para docentes efetivos da Rede Pública Estadual de Ensino. Nossos referenciais estão na legislação estadual que regulamenta a contratação desses profissionais e dados estatísticos da Secretaria Estadual de Educação, que apontam para o número de professores contratados ao longo da década atual. Além de levantamento bibliográfico que auxiliem nossos estudos no sentido de permitir a qualificação desse trabalho como precário e apontar como essa precarização pode afetar o processo de ensino-aprendizagem nas unidades escolares que compõem a rede.

Palavras-chave: trabalho docente, precarização, direitos trabalhistas, neoliberalismo, educação.

²³ Professor de Geografia na rede pública do estado de São Paulo, graduando em Pedagogia na UFSCar - Sorocaba. Email: ricardosimor@yahoo.com.br

²⁴ Nas últimas décadas a classificação do que é a classe trabalhadora adquiriu meandros tão complexos que muitos autores demonstram dificuldade em classificá-la ou enquadrá-la. Designações como operariado, camponeses, profissionais liberais, comerciários, por exemplo, podem ser distinguidas por quem faz o trabalho vivo (proletariado) e quem faz o trabalho morto. Porém esta fragmentação serve apenas para alienar os trabalhadores das lutas uns dos outros, o que conseqüentemente favorece aos interesses das grandes empresas, bancos e instituições financeiras. Por isso preferimos utilizar o conceito do sociólogo Ricardo Antunes, que fala em "ser que vive do trabalho" para definir a classe trabalhadora, o que abarca tanto trabalhadores rurais quanto urbanos, tanto operários, quanto profissionais liberais, comerciários e do setor de serviços, trabalhadores braçais com baixa qualificação formal e os profissionais altamente qualificados e que produzem o trabalho morto.

RESTRUCTURING OF TEACHING PROFESSION: INSECURITY TEMPORARY TEACHER IN PUBLIC NETWORK OF SÃO PAULO STATE EDUCATION

Abstract: this article intends to discuss the restructuring process of teaching in basic education schools in the state system state teaching of São Paulo, focusing on the situation of temporary teachers. This reality will be analyzed from concepts such as flexibility, casualization and proletarianisation, for expressing more adequately its complexity. These teachers are hired from the Complementary Law N°. 1.093/2009, which accuse them the same obligations of effective and stable teachers, but without the same rights in cases of misconduct and access to public health services aimed at state employees. In addition to often imply that these professional disciplines that are not of their specialties, which compromises the quality of teaching and functions which do not compete to a teacher, featuring professionalization teacher. These and other arguments expose certain features of the neoliberal logic of the state government placed in public education. Our research is being conducted as an activity of probation for effective teachers of the State Public Education Network. Our references are in state laws governing hiring these professionals and statistics from the state Department of Education, related to the number of teachers hired over the current decade. In addition to literature that help our studies in order to enable the classification of the job as precarious and point out how precarious this can affect the teaching-learning process in school units that make up the network.

Key words: teaching profession, insecurity, labor rights, neoliberalism, education.

Introdução

A reestruturação produtiva do trabalho docente tem sua gênese nas reformas educacionais da década de 1960, durante a ditadura militar (1964 – 1985), como advento da universalização do ensino fundamental no país. Neste caso o objetivo principal era teoricamente reduzir as desigualdades do país através da educação.

Nos anos 1990 há um novo período de reformas educacionais, porém, nesse caso, demarcam a adequação da educação nos moldes produtivista e neoliberal (Oliveira, 2004). Na esteira desse movimento, o governo do estado de São Paulo há tempos tem contratado professores em caráter emergencial no decorrer do ano letivo para substituir professores efetivos que entram de licença ou que deixam a rede pública do estado por variados motivos. São chamados professores categoria “O”. O que queremos deixar evidente é que a contratação de professores temporários, com contratos precários todos os anos e durante todo o ano letivo reflete a forma precária com a qual o governo do estado de São Paulo trata a educação pública. Os argumentos aqui expostos pretendem ser suficientes para considerarmos este tema extremamente relevante para uma reflexão não só da valorização do profissional docente, mas também como sua condição atual pode comprometer fundamentos básicos no cotidiano da escola como a organização escolar e o processo ensino-aprendizagem durante todo o ano letivo.

Professores categoria "O" e o cadastro "emergencial"

A necessidade e a contratação de professores temporários nas redes públicas faz parte da realidade há tempos e por si só não reflete a falta generalizada de professores. A questão se torna um problema quando percebemos que a quantidade de professores contratados atuando na educação do estado é superior ou igual a dos professores efetivos em alguns estados e prefeituras. Porém a criação de uma legislação específica para oficializar a contratação de professores com menos direitos que os estáveis e efetivos demonstra a importância que o poder público dispensa a educação de seu estado.

A Lei Complementar Nº 1.093/2009, que regulamenta a contratação de professores temporários na rede pública estadual de ensino de São Paulo a nosso ver é bastante ilustrativa para demonstrar a abordagem com a qual o governo vai lidar com a educação no estado nos anos seguintes e ainda abre caminho para outras leis e decretos de mesmo sentido.

Alguns artigos da referida lei que deixam mais evidente as situações a que este docente estará exposto. Como por exemplo, no artigo 5º que fala da vigência de 12 meses do contrato, incluindo sua prorrogação, redução ou cessação onde há uma interrupção dos vencimentos e direitos trabalhistas no período do ano em que o docente não estará coberto (inicialmente 12 meses, mas pode ser estendido para 22 meses), na prática estará desempregado.

O artigo 6º impõe ao professor um tempo de 200 dias corridos, que equivale a quase um ano letivo, onde ele não poderá exercer sua função na rede pública estadual de ensino, é a chamada "Duzentena".

E para essa análise destacamos o artigo 9º que trata dos direitos e situações de faltas do professor, nele a disparidade contratual entre professores efetivos e estáveis (categorias "A" e "F" respectivamente) e os professores contratados (categoria "O") torna-se um abismo. Este docente, contratado para as mesmas funções pedagógicas que aqueles, é responsável pelas mesmas obrigações burocráticas, porém não possui os mesmos direitos em casos de ausência do trabalho (faltas abonadas, justificadas e injustificadas além de licença médica, licença maternidade, por casamento e por morte em família), e acesso ao Instituto de Assistência Médica ao Servidor Público Estadual(IAMSPE).

Geralmente são dois os momentos do ano letivo em que são contratados os professores temporários: A primeira é no início do ano letivo, após efetivos e estáveis terem suas aulas atribuídas e a segunda é no mês de março no chamado cadastro emergencial. É emergencial, pois do início do ano letivo até esse mês, entre os professores efetivos e estáveis com aulas atribuídas existem aqueles que entram de licença por razões variadas. Em ambos os casos o professor recém-contratado muitas vezes fica impossibilitado de participar e opinar nas

reuniões de planejamentos, que são realizadas ainda em janeiro. Nessas reuniões são discutidos as propostas pedagógicas da unidade escolar e os planos de ensino de cada disciplina a serem ministradas em todas as séries. O que acaba comprometendo sua relação com o ensino daquela unidade. Os casos de contratação de professores eventuais (categoria "O", temporários sem aulas atribuídas), que estão em condição ainda pior, pois são chamados para ministrar aulas em disciplinas das quais nem estão aptos para fazê-lo, em muitos casos são profissionais que não possuem licenciatura e nenhum tipo de orientação pedagógica em sua formação. Esse problema é apontado por Maria das Mercês Ferreira Sampaio e Alda Junqueira Marin quando se referem a essa realidade em nível nacional:

[...] verificamos que formação no ensino superior não significa formação específica para docência, ou seja, uma licenciatura que habilite o profissional para tal função. [...] há que se questionar o domínio de tantos conteúdos escolares – quase todos os da escola secundária – ministrados por um profissional formado em administração de empresas! Por exemplo, ou, ainda, um licenciado em educação física que leciona química ou matemática. Além disso, o contingente de não habilitados significa, também, a ausência de formação pedagógica e o enfrentamento de realidades escolares muito diferentes das que viveu como aluno e, com outra perspectiva, da realidade de professor. (MARIN; SAMPAIO, 2004, p. 1209 - 1210)

As autoras realizaram sua pesquisa em uma escala nacional, o que com certeza abrange a realidade da escala aqui abordada. Entre as conclusões que se pode tirar desse fragmento é que na visão das pessoas responsáveis por gerir a Escola Pública no Brasil e em São Paulo ou percebem na educação uma atividade acessível a qualquer profissional com formação superior (ou não), ou a falta de professores é tal que se torna necessário convocar profissionais com curso superior, não importando sua formação para ministrar aulas e fazer parte da educação escolar dos estudantes.

É preciso destacar que a Secretaria de Educação do estado de São Paulo chama de emergencial uma situação que se repete todos os anos, porém a contratação tão elevada de professores temporários é apenas o reflexo de um dos problemas centrais do sistema de educação pública do estado²⁵: a falta de professores efetivos de cargo na rede e/ou as razões para o seu afastamento logo no início do ano letivo. Vale ainda lembrar que as contratações esporádicas de professores temporários com aulas atribuídas ou eventuais ocorrem por todo o ano letivo.

A percepção da precarização do trabalho docente pode ser elencada em uma série simples de pontos que não necessita de profunda reflexão para ser enunciada: defasagem salarial em comparação com outras categorias de profissionais com ensino "superior";

²⁵ Segundo dados da Secretaria de Educação do estado de São Paulo no ano de 2013, havia 251.906 professores atuando na rede pública, desse total, 53,31% eram efetivos; 21,93% eram estáveis e 22,76% eram temporários. Fonte: O Estado de São Paulo, 16 de dezembro de 2014. Caderno Educação.

ambiente de trabalho altamente estressante; assédio moral por parte de dirigentes, supervisores e gestores; desvalorização da profissão pelos setores da sociedade a que atendem; o seu trabalho extraclasse não pode ser contabilizado, nem em horas e nem em intensidade (ele existe e deve ser pago, mas não poder ser mensurado para compensar o que de fato foi produzido).

Dalila Andrade Oliveira percebe que o aprofundamento dessas transformações no mundo do trabalho docente ocorre a partir do primeiro mandato do presidente Fernando Henrique Cardoso e mantidas durante os governos que se seguiram, quando, segundo ela houve uma adequação das políticas públicas para a educação e são direcionados no sentido de orientar os países latino-americanos em Educação e Transformação Produtiva com Equidade. Podemos elencar alguns frutos dessa política como o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), instituído na Lei n. 9.424/96; a regularidade e a ampliação dos exames nacionais de avaliação (SAEB, ENEM, ENC), a avaliação institucional e os mecanismos de gestão escolares que insistem na participação da comunidade (OLIVEIRA, 2004, p. 1129-1130).

Essa regulação tem repercussão em vários segmentos da estrutura, gestão e composição das redes públicas de todo o país, alterando seus aspectos físicos e organizacionais. Importando para o campo pedagógico conceitos de eficácia, eficiência, excelência e produtividade, que são mais comuns aos campos administrativos e gerenciais. Os reflexos dessa interferência para o trabalho docente, e as relações de trabalho dos profissionais da educação no que se referem a itens como remuneração e carreira ainda carecem de estudos mais aprofundados (OLIVEIRA, 2004).

A autora, no início e no meio do processo e em uma escala de abrangência nacional, mais de dez anos depois de sua observação, e na escala específica do estado de São Paulo, podemos certificar-nos que seus objetivos têm sido consolidados e até se aprofundado, principalmente durante a gestão PSDB que teve início há mais de 20 (vinte) anos e já está em seu sexto mandato.

Percebemos a implantação dessas políticas de cunho neoliberal no âmbito escolar através da tendência atual de perfil adotado/procurado pela rede pública para os diretores, vice-diretores e professores coordenadores das unidades escolares, que são muito mais próximos de gestores e administradores do que de professores saídos da sala de aula. Isto pode ser observado nas Orientações Técnicas convocadas pela Secretaria de Educação do estado de São Paulo e os concursos para supervisores e diretores realizados nos últimos anos.

Pode-se entender que a intenção daqueles que direcionam os rumos da escola pública estão comprometidos com a tendência de gerir a escola como uma empresa. Uma empresa

dentro da lógica capitalista tem por excelência o objetivo de gerar lucro, seja por aumento da produtividade, eficiência, eficácia, entre outros conceitos condizentes que compõe o ideário do mercado, ou por redução de custos. Ora, sabe-se que escolas públicas e gratuitas não geram lucro. Dentro dessa lógica o máximo de aproximação que elas podem chegar é funcionar como incubadora de força de trabalho para o mercado. Não especializada e especializada em nível técnico.

Aliado a essa conjuntura, observa-se a adoção precária da progressão continuada, que se aproxima da aprovação automática, e serve a dois propósitos principais: manter o fluxo contínuo da força de trabalho potencial no sistema de ensino e, em uma visão mais crítica, o reforço das desigualdades sociais existentes entre os alunos egressos da rede pública estadual de ensino e aqueles egressos da maioria das escolas particulares.

A falta de um plano de carreira efetivo para os docentes abre caminho para os processos de flexibilização, desqualificação e desvalorização do magistério (Oliveira, 2004, p. 1128), o que permite que professores desempenhem tarefas que vão muito além e aquém daquelas a que foram contratados para realizar, quando temos professores sem formação pedagógica ou licenciatura para realizar (estudantes, bacharéis e tecnólogos), quando temos na rede pública professores com licenciatura em área incompatível com a disciplina que ministra na rede pública estadual, e por outro lado os professores efetivos de cargo podem gozar de certa estabilidade empregatícia, mas convive com a realidade do arrocho salarial. Estes conceitos vinculados à atividade docente remetem ao que a autora define como desprofissionalização, onde a flexibilização dos contratos de trabalho beira inclusive a desregulamentação da legislação trabalhista, a queda nas taxas de sindicalização e o reduzido número de greves (p.1136 – 1139). Ora, dentro do contexto das relações de trabalho na atividade docente estes elementos já estão presentes há algum tempo. Os professores temporários, fruto da precarização da profissão docente e mais vulneráveis à flexibilização, desqualificação, desregulamentação das leis trabalhistas e desprofissionalização, por exemplo, são os que mais mantêm distância da sindicalização, pois são os que mais têm a perder em caso de envolvimento em greves e paralizações. Isso por conta das cláusulas extremamente limitantes e propositais de seus contratos junto à rede pública estadual de ensino.

Considerações finais

As questões aqui colocadas não representam e nem pretendem representar toda a complexidade, e multiplicidade da realidade que se apresenta como a reestruturação produtiva do trabalho docente nas escolas públicas do estado de São Paulo. No entanto,

acreditamos que esta realidade tenha muito em comum com a realidade de docentes em outros estados e municípios pelo Brasil. A contribuição talvez esteja na continuidade do debate. Mas com certeza os pontos expostos aqui irão servir para futuras e mais profundas reflexões.

A nosso ver o processo abordado não é central dentro da discussão sobre reestruturação produtiva do trabalho nos últimos anos, e necessita de mais aprofundamento. No entanto, a realidade que os professores enfrentam está inserida nesse contexto e a partir dela não é possível enxergar nenhuma outra perspectiva de mudança positiva para a sua realidade.

As políticas de continuidade e aprofundamento da lógica neoliberal na rede estadual de ensino de São Paulo têm gerado frutos que em nada beneficiam a carreira docente e principalmente o ensino e a aprendizagem.

Referências

ANTUNES, R. Trabalho e precarização numa ordem neoliberal. In: **A cidadania negada – Políticas de Exclusão na Educação e no Trabalho**. Disponível em: <<http://biblioteca.clacso.edu.ar/ar/libros/educacion/antunes.pdf>>. Acesso em: 17 abr. 2015.

MARIN, A. J. & SAMPAIO, M. M. F. Precarização do trabalho docente E seus efeitos sobre as práticas curriculares. In: **Educação & Sociedade**. Vol. 25, n. 89, p. 1203-1225, Set./Dez. 2004. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 25 abr. 2015.

OLIVEIRA, D. A. A Reestruturação do Trabalho Docente: Precarização e Flexibilização. In: **Educação & Sociedade**. Vol. 25, n. 89, p. 1127-1144, Set./Dez. 2004. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 15 abr. 2015.

SALDAÑA, Paulo. Estado de São Paulo tem 57 mil professores temporários. **O Estado de São Paulo**, São Paulo, 16 dez., 2014. Educação. Disponível em <<http://educacao.estadao.com.br/noticias/geral,estado-de-sao-paulo-tem-57-mil-professores-temporarios,1607551>>. Acesso em: 11 jun. 2015.

SÃO PAULO, Lei Complementar nº 1.093, de 16 de julho de 2009, Dispõe sobre a contratação por tempo determinado de que trata o inciso X do artigo 115 da Constituição Estadual e dá outras providências correlatas. **D.O.E.**, São Paulo, SP 17/07/2009 - Seção I - p. 01.

NOVA FORMAÇÃO OU INTENSIFICAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE? O CASO DAS ESCOLAS DE ENSINO INTEGRAL DO ESTADO DE SÃO PAULO

Marcilene Rosa Leandro Moura

PPGE UFSCar

mouramarci@hotmail.com

Resumo: este texto traduz pesquisa que objetiva observar e problematizar um possível processo de intensificação do trabalho de docentes que atuam em Escolas de Ensino Integral da rede pública estadual de SP. Parte-se da premissa de que a partir das reformas educacionais ocorridas nas décadas finais do século XX, no Brasil, novas demandas têm sido apresentadas à educação escolar que resulta em intensificação do trabalho docente. Ações desenvolvidas pela SEE/SP desde 2007, como a implantação das Escolas de Ensino Integral, que apresentam em sua matriz curricular além das disciplinas obrigatórias do currículo comum, disciplinas diversificadas podem evidenciar em alguma medida, que as exigências que permeiam as atribuições destes docentes indicam práticas intensificadoras deste trabalho.

Palavras-chave: intensificação do trabalho docente; políticas públicas em educação; formação de professores.

Abstract: This article reflects research that aims to observe and discuss a possible intensification of the work of teachers who work in Integral Education Schools of public schools SP. It starts with the premise that from the educational reforms that took place in the final decades of the twentieth century, in Brazil, new demands have been presented to school education which results in intensification of teaching. Actions developed by SEE/SP since 2007, as the implementation of Integral Education Schools, which have in their curriculum beyond the mandatory basic curriculum subjects, diverse disciplines may show to some extent, the demands that permeate the duties of these teachers indicate intensifying practices of this work.

Keywords: intensification of teaching; public policies in education; teacher training.

As reformas educacionais nos anos 1990 do século XX

A reforma da educação brasileira ocorrida a partir dos anos de 1990 do século passado atende efetivamente as determinações das agências internacionais para a educação dos países em desenvolvimento tendo como base principalmente dois documentos: A *Declaração da Conferência Mundial sobre Educação para Todos – Declaração de Jomtien*, realizada em março de 1990 e o relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI, denominado *Educação: Um Tesouro a Descobrir – Relatório Delors*, elaborado entre os anos de 1993 e 1996.

Particularmente durante o governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC), iniciado em 1994, com a criação do Ministério da Administração e Reforma do Estado Brasileiro (MARE)²⁶ – comandado por Luiz Carlos Bresser Pereira, que a economia nacional passou a representar “[...] um vasto programa de reformas, inclusive na educação brasileira, inspirada no ideário neoliberal [...]” (SOARES, 1998, p. 23) com o aprofundamento da proposta de implantação de um Estado mínimo e privado.

Essas reformas estavam pautadas no atendimento das novas demandas do mundo do trabalho, considerando a inserção da reestruturação produtiva²⁷, discutidas e definidas particularmente na Conferência Mundial sobre Educação para Todos, realizada em 1990 na Tailândia, e também no documento elaborado pela UNESCO, denominado *Relatório Delors*.

Na expectativa de viabilizar essa política, o governo brasileiro organizou o Plano Decenal de Educação para Todos, base para elaboração do Plano Nacional de Educação (PNE), da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) 9.394/96, dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM), orientando o desenvolvimento de habilidades e competências no sentido de propiciar aos educandos os conhecimentos necessários para sua inserção no mundo do trabalho ou ainda para dar continuidade aos estudos.

Depois da elaboração e aprovação de uma nova legislação educacional no âmbito federal, foi à vez dos Estados programarem e apresentarem suas propostas educacionais buscando um alinhamento com a legislação federal em vigor.

Em agosto de 2007, o Governo do Estado de São Paulo, por meio da SEE/SP, lançou um amplo plano de ação composto por 10 metas que deveriam ser alcançadas até 2010. Todas as medidas anunciadas tinham por objetivo a melhoria da qualidade do ensino público paulista e conseqüentemente o aprendizado dos educandos. Várias ações foram desenvolvidas nesse período como, por exemplo, a implantação dos *Cadernos do Professor e do Aluno* e o *Programa Cultura é Currículo*.

Em 2011, já com o currículo oficializado na rede pública estadual, a SEE/SP lançou um novo programa educacional denominado *Educação – Compromisso de São Paulo*, cujo objetivo era alcançar níveis de excelência para os projetos já existentes e apresentar novos

²⁶ Durante o primeiro governo de Fernando Henrique Cardoso, surge, por transformação da Secretaria de Administração Federal, o Ministério da Administração e Reforma do Estado (MARE). O órgão foi criado por força da Medida Provisória n.º 813/95 e tinha por objetivo cuidar das políticas e diretrizes para a reforma do Estado, entre outras ações. O MARE foi extinto em 1999 pela Medida Provisória n.º 1.795/99 (disponível em: <http://www.servidor.gov.br/institucional/historico_MARE.htm>. Acesso em: 23 abr. 2013).

²⁷ A reestruturação produtiva e industrial consiste em um processo que compatibiliza mudanças institucionais e organizacionais nas relações de produção e de trabalho, bem como redefinição de papéis dos Estados nacionais e das instituições financeiras, visando atender as necessidades de garantia de lucratividade (CATTANI, 1997, p. 202).

projetos, entre eles a criação das Escolas de Ensino Integral, com ampliação da jornada de 06 para 08 horas diárias, contando com disciplinas eletivas, laboratórios, salas temáticas e três refeições diárias.

O tópico a seguir apresenta de forma detalhada o que é o programa *Educação: compromisso de São Paulo*, elaborado a partir de 2011 e implantado nas escolas públicas de forma gradativa.

A política educacional paulista: o programa “Educação compromisso de São Paulo” e as Escolas de Ensino Integral

Segundo dados constantes no site da Secretaria de Estado da Educação de São Paulo²⁸, a rede de escolas públicas é composta por 5.578 unidades que contam com 4.383.648 alunos devidamente matriculados no Ensino Fundamental Ciclo I, Ciclo II e Ensino Médio. No ano de 2011, a Secretaria de Estado da Educação de São Paulo anunciou um programa de ações²⁹ com o objetivo de proporcionar a toda à rede de escolas públicas estaduais a possibilidade de alcançar níveis de excelência na aprendizagem dos alunos. Para tanto, o programa aponta cinco objetivos principais: valorizar e investir no desenvolvimento do capital humano; mobilizar, engajar e responsabilizar toda a sociedade (pais, alunos, professores, empresários, comunidade) em torno das ações de ensino-aprendizagem; viabilizar mecanismos organizacionais e financeiros; aprimorar a gestão pedagógica tendo como foco principal o resultado dos alunos nas avaliações externas; e promover um novo modelo de escola.

No caso das Escolas de Tempo Integral³⁰, a proposta inicialmente estava voltada apenas para alunos do Ensino Médio, que contariam com jornadas de 8 horas diárias e um currículo diferenciado que atendesse as necessidades dos alunos do Século 21. Neste sentido, em 2012, 16 escolas de Ensino Médio aderiram ao programa e em 2013, expandido para 22 escolas de Ensino Fundamental Anos Finais e 29 escolas de Ensino Médio, e 02 escolas de Ensino Fundamental e Médio. (SÃO PAULO, 2013).

Segundo informações constantes nas Diretrizes do Programa Ensino Integral – Escolas de Tempo Integral, na perspectiva de se garantir um salto de qualidade na educação de jovens e adolescentes, buscou-se definir “[...] um modelo de escola que propicie aos seus alunos, além das aulas que constam no currículo escolar, oportunidades para aprender e

²⁸ Site da Secretaria de Estado da Educação de São Paulo: www.educacao.sp.gov.br.

²⁹ Programa Educação Compromisso de São Paulo, instituído pelo Decreto n.º 57.571, de 2 de dezembro de 2011.

³⁰ Instituído pela Lei Complementar n.º 1.164, de 4 de janeiro de 2012, alterada pela Lei Complementar n.º 1.191, de 28 de dezembro de 2012.

desenvolver práticas que irão apoiá-los no planejamento e execução de seu Projeto de Vida [...]”, considerando que a função social da escola é a de garantir que os alunos aprendam conteúdos que garantam seu desenvolvimento pessoal e os prepare para uma vida cidadã e para o mundo do trabalho. (SÃO PAULO, 2013, p. 12).

Sobre a atuação dos professores, as Diretrizes do Programa informam que estes trabalharão em Regime de Dedicção Plena e Integral³¹, sendo que, atuarão por 40 horas semanais, podendo assim, atender as exigências do Programa, tendo em vista que além das atividades tradicionais do magistério, terão como responsabilidade “[...] a orientação aos alunos em seu desenvolvimento pessoal, acadêmico e profissional. [...]” com “[...] iniciativas que operacionalizam seu apoio social, material e simbólico à elaboração e realização do projeto pessoal e profissional do aluno, ações que o ajudem a superar suas dificuldades e atividades que o energizem para buscar o caminho de seus ideais.”. (SÃO PAULO, 2013, p. 12).

O modelo pedagógico das escolas que compõem do Programa de Ensino Integral apresentam como base quatro princípios educativos fundamentais: A Educação Interdimensional, A Pedagogia da Presença, Os 4 Pilares da Educação para o Século XXI e o Protagonismo Juvenil, tendo como objetivo principal o desenvolvimento de jovens autônomos, solidários e competentes, por meio de práticas educativas diversificadas. (SÃO PAULO, 2013).

As Escolas de Ensino Integral possuem como Missão “[...] ser um núcleo formador de jovens primando pela excelência na formação acadêmica; no apoio integral aos seus projetos de vida; seu aprimoramento como pessoa humana; formação ética; o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico.”. Apresentam como Visão de Futuro “[...] ser, em 2030, reconhecida internacionalmente como uma rede de ensino integral pública de excelência posicionada entre as 25 primeiras do mundo.” Como Valores indica “[...] A oferta de um ensino de qualidade; a valorização dos educadores; a gestão escolar democrática e responsável; o espírito de equipe e cooperação [...]” e como Premissas “[...] O Protagonismo Juvenil; a Formação Continuada; a Excelência em Gestão; a Corresponsabilidade e a Replicabilidade”. (SÃO PAULO, 2013, p. 35-36)

³¹ Estes professores, que atuam única e exclusivamente numa mesma unidade escolar por 40 horas, recebem uma gratificação de 75% sobre o valor do seu salário base, não constando no cálculo desta gratificação, nenhuma das vantagens, como quinquênios e adicional por local de exercício (ALE). Neste artigo não discutirei as questões financeiras deste tipo de contrato, mas vale considerar que o professor da escola regular trabalha em sua carga máxima por 40 horas aulas de 50 minutos (e não 40 horas semanais cheias como ocorre no ensino integral) sendo 32 aulas em sala de aula, 3 aulas referentes ao horário de trabalho pedagógico coletivo (HTPC) e 5 aulas referentes ao horário de trabalho pedagógico livre (HTPL).

Sobre o Protagonismo Juvenil (um dos princípios educativos fundamentais), as Diretrizes considera que o aluno deve ser o ator principal na condução de ações onde ele é o sujeito e o objeto das várias aprendizagens, buscando sempre desenvolver a autonomia, a solidariedade e a competência para compreender as exigências do novo mundo do trabalho, tendo a oportunidade de adquirir habilidades específicas requeridas para o desenvolvimento do seu Projeto de Vida. Neste sentido, espera-se que o ambiente escolar permita ao educando vivenciar situações que o possibilitem desenvolver habilidades e competências que contribuam com a formação de sua identidade pessoal e social. (SÃO PAULO, 2013).

Dentre as práticas e vivências de Protagonismo Juvenil, o programa estabelece a aprendizagem de habilidades fundamentais de gestão, co-gestão e heterogestão por meio da indicação de líderes de turma. Outra ação é a participação nos Clubes Juvenis, espaço destinado à prática de atividades autônomas que contribuam para a formação escolar. (SÃO PAULO, 2013).

Na perspectiva de motivar os alunos sobre seus sonhos e anseios futuros e como alcançá-los, cabe aos educadores à tarefa de apoiar e orientar o projeto de vida destes. “[...] O Projeto de Vida é o foco para o qual devem convergir todas as ações educativas do projeto escolar, sendo construído a partir do provimento da excelência acadêmica, da formação para valores e da formação para o mundo do trabalho. [...]” (SÃO PAULO, 2013, p. 18).

Este acompanhamento realizado pelos professores³² se dá a partir da identificação do nível de conhecimentos e habilidades que cada aluno apresenta. Essa identificação ocorre por meio de avaliações diagnósticas. A partir dos resultados destas avaliações, que indicam as habilidades e competências que cada aluno possui e as que ainda encontram-se em elaboração, os alunos são encaminhados para turmas de nivelamento, objetivando a aquisição das habilidades e competências esperadas para seu ano/serie, compatíveis inclusive com as demandas do seu Projeto de Vida. (SÃO PAULO, 2013).

Além das disciplinas do currículo comum, a Escola de Ensino Integral possui uma Parte Diversificada verificada na construção das Disciplinas Eletivas³³ que promovam o enriquecimento, ampliação e diversificação dos conteúdos constantes no Núcleo Comum, na perspectiva de garantir um currículo que apresente:

“[...] conteúdos e estratégias de aprendizagem que capacitem o ser humano em três domínios: a vida em sociedade, a atividade produtiva e a experiência subjetiva,

³² O Projeto de Vida é uma disciplina ministrada em duas aulas semanais por professores do Ensino Integral, com atividades de autoconhecimento, aprendizado de técnicas de gestão de projetos e elaboração de visão de mundo. Além do Projeto de Vida, os professores também são responsáveis pelas aulas de Protagonismo Juvenil que ocorrem uma vez por semana e realizam periodicamente tutoria com os alunos que se encontram sob sua responsabilidade.

³³ Esta disciplina, elaborada por grupos de professores ocorrem em duas aulas semanais, simultaneamente em toda a escola.

sustentados por diretrizes gerais orientadoras pelos quatro pilares da educação da UNESCO, Aprender a Conhecer, Aprender a Fazer, Aprender a Conviver, Aprender a Ser." (SÃO PAULO, 2013, p. 29).

As Disciplinas Eletivas são organizadas semestralmente por grupo de ao menos dois professores de disciplinas distintas com tema livre, porém, que trate de assunto relevante no sentido de aprofundar os conteúdos da Base Nacional Comum. Os alunos, após o conhecimento de todas as eletivas sugeridas tem a possibilidade de efetivamente participar da sua construção curricular ao escolher a disciplina que pretende cursar naquele semestre, levando em conta as definições de seu Projeto de Vida.

Ainda na Parte Diversificada a Escola de Ensino Integral propõe a disciplina de Orientação de Estudos³⁴ que prevê que os alunos tenham assegurados momentos onde possam aprender a estudar, onde o foco são os procedimentos adotados pelo professor no sentido de garantir ao aluno a apropriação de diferentes estratégias de estudo. (SÃO PAULO, 2013).

Há também disciplinas realizadas em Laboratórios de Ciências Físicas e Biológicas para a realização de atividades que viabilizem a construção de conhecimentos científicos para além da mera ilustração do conteúdo de sala de aula.

A partir da apresentação da proposta do programa "Educação: compromisso de São Paulo" e da constituição do Programa de Ensino Integral – Escolas de Tempo Integral, vamos verificar no tópico a seguir as atribuições dos professores neste novo modelo de escola:

O trabalho docente nas Escolas de Ensino Integral

A Escola de Ensino Integral, além das atribuições convencionais dos professores, acrescentam-se atividades que atendam as necessidades do modelo pedagógico em questão. Neste sentido, são atribuições dos professores segundo consta no Tutorial de Recursos Humanos:

I- Elaborar o seu programa de ação com os objetivos, metas e resultados de aprendizagem a serem atingidos; II – organizar, planejar e executar sua tarefa institucional de forma colaborativa e cooperativa visando ao cumprimento do plano de ação das escolas; III – planejar, desenvolver e atuar na parte diversificada do currículo e nas atividades complementares; IV – incentivar e apoiar as atividades de protagonismo juvenil, na forma da lei; V – realizar, obrigatoriamente, a totalidade das atividades de trabalho pedagógico coletivas e individuais no recinto da respectiva escola; VI – atuar em atividade de tutoria aos alunos; VII – participar das orientações técnico-pedagógicas relativas à atuação na Escola e de cursos de formação continuada; VIII – auxiliar, a critério do Diretor e conforme as diretrizes dos órgãos centrais, nas atividades de orientação técnico-pedagógicas desenvolvidas nas escolas; IX – elaborar Plano Bimestral e Guias de Aprendizagem, sob a orientação do Professor Coordenador de Área; X – produzir material didático pedagógico em sua área de atuação e na conformidade do modelo pedagógico próprio da escola; XI – substituir, na própria área de conhecimento,

³⁴ Esta disciplina é ministrada em duas aulas semanais para todas as séries.

sempre que necessário, os professores da Escola em suas ausências e impedimentos legais; Parágrafo único – As atividades de trabalho pedagógico de que trata o inciso V deste artigo, poderão ser utilizadas para ações formativas, conforme regulamentação específica. (SÃO PAULO, 2013, p. 7).

É importante considerar que estes docentes atuam por 40 horas semanais em Regime de Dedicção Plena e Integral. Sua atuação neste tipo de escola está sujeita a participação e aprovação em processo seletivo que indica requisitos mínimos que devem ser atendidos pelos professores, como por exemplo, a situação funcional, acúmulo de cargo, tempo de experiência, etc. Não há professores contratados e sim designados, portanto, a substituição de docentes, em caso de ausência de curta duração deve ser realizada pelos próprios docentes da unidade escolar sem acréscimo nos vencimentos, considerando que estes já recebem uma gratificação pela dedicação integral e permanecem por 40 horas na unidade escolar. (SÃO PAULO, 2013)

Busca-se durante o processo seletivo, tendo em vista o caráter diferenciado do modelo, identificar os candidatos que apresentem as competências e habilidades requeridas para a função. Observa-se a assiduidade dos professores, sendo este dado indicador do comprometimento que este profissional mantém com o exercício de sua função e observa-se também a disposição do profissional em aprender e o trabalho diferenciado com o jovem a partir de seu projeto de vida e tendo como foco o protagonismo juvenil. (SÃO PAULO, 2013).

Vale lembrar ainda que, por ser um programa que requer a adesão dos profissionais, estes são designados para desempenhar tal função, portanto a partir de sua avaliação positiva no processo seletivo, este profissional estará disponível para atuar no Ensino Integral e sua permanência no Programa está condicionada a possibilidade do profissional atuar por 40 horas semanais em regime de dedicação exclusiva e também a aprovação em avaliações de desempenho realizadas periodicamente que envolvem: “[...] i) atividades específicas relacionadas ao modelo pedagógico e de gestão; ii) atuação na função que exerce; iii) comprometimento do profissional no ambiente de trabalho; iv) aprimoramento profissional.”. (SÃO PAULO, 2013, p. 16).

A avaliação dos professores ocorre entre todos os presentes na unidade escolar, ou seja, os professores são avaliados pela equipe gestora, pela coordenação pedagógica geral, pela coordenação de área, por outros professores e também pelos alunos. As perguntas para cada agente avaliador contempla sua condição de avaliar o educador e sua atuação profissional. Os alunos, por exemplo, avaliam a atuação do professor em sala de aula e sua participação em atividades que não compõem efetivamente seu conteúdo curricular.

Os professores que atuam na Escola de Ensino Integral, além das aulas da Base Nacional Comum (Língua Portuguesa, Educação Física, Arte, Matemática, Ciências Físicas e Biológicas, História, Geografia) atuam ainda nas seguintes disciplinas: Língua Estrangeira Moderna, Disciplinas Eletivas, Práticas Experimentais, Orientação de Estudo, Protagonismo Juvenil, Projeto de Vida, Tutoria e Clubes Juvenis.

As Disciplinas Eletivas, que ocorrem em duas aulas semanais, são definidas semestralmente entre professores de áreas diferentes e devem desenvolver atividades que contemplem conteúdos do currículo comum por meio de aulas diferenciadas. Os alunos optam pela Eletiva que querem participar a partir do seu Projeto de Vida, não podendo alterar sua escolha ao longo do semestre.

As duas aulas semanais de Práticas Experimentais, ministradas por professores da área de Ciências objetiva o desenvolvimento de atividades em laboratório para além da ilustração do conteúdo apreendido em sala de aula, na perspectiva de desenvolver nos alunos o prazer pela pesquisa e pelo conhecimento científico.

Entendendo a importância de desenvolver nos estudantes o gosto pelo estudo, a disciplina de Orientação de Estudos, que também ocorrem em duas aulas semanais, propõe atividades que levem o educando a pesquisar, a compreender os fenômenos e também produzir a partir do conhecimento apreendido.

O Protagonismo Juvenil, ministrado pelos professores tutores em uma aula semanal, busca o desenvolvimento da solidariedade, da autonomia e da competência dos alunos na perspectiva das quatro premissas do programa, particularmente sobre os 04 pilares da educação, tendo sempre como norte o Projeto de Vida dos alunos. Há ainda uma parceria com os alunos nos Clubes Juvenis³⁵, que desenvolvem de forma protagonista atividades que buscam tratar o conteúdo de forma diferente e de aluno para aluno. Os professores orientam os presidentes de Clubes Juvenis sobre o desenvolvimento das atividades e sobre ações que propiciem a troca de experiências e consequentemente o aprendizado.

Por fim, o trabalho com a Tutoria ocorre de forma individual e sem horário pré-determinado. Aqui, cabe ao professor orientar seus alunos sobre ações protagonistas que o levem a tornar real o seu Projeto de Vida. Além disso, os professores Tutores também podem orientar sobre outras questões que em alguma medida venham a interferir na aprendizagem destes e consequentemente em seu Projeto de Vida.

³⁵ Os Clubes Juvenis é um espaço destinado ao jovem e são organizados pelos alunos a partir de uma determinada área de interesse que contemple algum conhecimento do currículo comum. A partir delas os membros realizam atividades que proporcionam trocas de informações, experiências e aprendizagem

Observa-se por todo o exposto, que o Professor que atua na Escola de Ensino Integral tem em seu trabalho, não apenas as atividades de sala de aula, mas também tem responsabilidades sobre a gestão da escola³⁶, sobre problemas oriundos de transformações sociais na cultura e na família, as políticas de inclusão de alunos com necessidades especiais, tempo insuficiente para a realização de tarefas cotidianas inerentes ao trabalho pedagógico, exigências burocráticas de relatórios e demais indicadores de rendimento dos alunos, elaboração de portfólios que apresentem evidências sobre o desenvolvimento da aprendizagem dos alunos, atendimento diferenciado e individualizado a alunos que apresentam claramente dificuldades em acompanhar o conteúdo indicado, solicitação de formação continuada dos professores, buscando melhorar a qualidade de suas aulas com novas estratégias que garantam maior interesse dos alunos pelo conteúdo apresentado, e assim por diante.(BARBOSA, 2009).

Este amplo leque de responsabilidades que recaem sobre os professores que atuam nas Escolas de Ensino Integral, demonstram que há claramente uma profunda intensificação do trabalho docente. Apple (1989) e Hargreaves (1995) consideram que a intensificação do trabalho docente está relacionado com a deterioração das condições de trabalho, como falta de tempo para descanso ou falta de tempo para se manter atualizado, o que pode acarretar na diminuição da qualidade do serviço oferecido, tendo em vista que, nestas condições, o professor elimina atividades na perspectiva de ganhar tempo para outras tarefas e atribuições demandadas pelas instâncias administrativas.

Oliveira (2006) entende que há três dimensões em que se pode verificar a intensificação do trabalho docente. A primeira delas se verifica na própria jornada de trabalho por meio de estratégias sutis que levam o docente a assumir novas funções e responsabilidades objetivando atender as demandas colocadas, como por exemplo, a transversalidade dos currículos que induzem estes profissionais a se atualizarem sobre saberes e competências requeridas para o exercício de sua função.

A segunda dimensão está relacionada, segundo Oliveira (2006) ao acúmulo de cargos, ou seja, um mesmo professor trabalha em diferentes escolas na perspectiva de obter uma melhor remuneração sobre seus serviços. E uma terceira dimensão se refere à extensão das horas de trabalho dentro do estabelecimento escolar sem remuneração adicional.

³⁶ Considerando que este profissional se responsabiliza também pela elaboração do planejamento escolar, elaboração de projetos, discussão de currículo, avaliação e outras atividades que envolvem o processo de aprendizagem dos alunos.

De acordo com Oliveira e Santos (2009, p. 37), os docentes além de garantir que seus alunos dominem dos conteúdos escolares, apresentando bons resultados nas avaliações externas, devem ainda:

“[...] formar seus alunos para o exercício da cidadania, o que envolve o desenvolvimento de habilidades de participação, construção de valores democráticos e consciência crítica. Esse processo exige uma sólida formação inicial e constante atualização do professor, por meio de educação continuada, abrangendo não apenas os conhecimentos acadêmicos e pedagógicos, mas também maior domínio da realidade que o cerca, o que inclui temas relativos à saúde, ao meio ambiente, às políticas econômicas e de desenvolvimento social, às novas tecnologias e linguagens no campo das expressões artísticas, da informática e da mídia [...]”

Por fim, estudos realizados por Garcia e Anadon (2009) consideram que esta intensificação do trabalho docente é resultado, em alguma medida, da captura da subjetividade dos docentes tendo em vista que recaem sobre estes profissionais a responsabilidade por suas vitórias e fracassos nos processos de ensino-aprendizagem e demais ocorrências da unidade escolar, sejam elas em sala de aula, sejam elas na relação com os pais de alunos, ou com seus pares, sejam ainda na elaboração dos planos e demais documentos que organizam o projeto pedagógico da unidade escolar.

Considerações Finais

As reformas educacionais ocorridas a partir de meados da década de 1990 resultaram na intensificação do trabalho docente. A partir da elaboração e aprovação de uma nova legislação educacional tanto Federal quanto Estadual, novas formas de contratação e atuação dos professores surgem na perspectiva de se garantir uma escola pública de qualidade.

No caso dos professores que atuam nas Escolas de Ensino Integral, é possível afirmar que estes se encontram num profundo processo de intensificação de seu trabalho. Estes profissionais, que atuam em regime de dedicação plena e integral de 40 horas em uma única unidade escolar, devem, além de cumprir com as responsabilidades do trabalho de sala de aula, dar conta também de atividades relacionadas à gestão e atividades transversais que permeiam o currículo oficial.

Na perspectiva de realizar um trabalho de qualidade, estes professores buscam atualizar seus conhecimentos, desenvolver novas metodologias, criar novas estratégias objetivando a socialização do conhecimento, não necessariamente exclusivo da disciplina em que este é formado. Buscam ainda compreender a realidade cultural e social de seus alunos considerando que precisam atuar na orientação do Projeto de Vida destes alunos e também propor atividades que valorizem a prática do Protagonismo Juvenil, atuando ainda como parceiros em Clubes Juvenis.

Cabe ainda aos professores, o trabalho com seus pares na elaboração dos Guias de Aprendizagem, dos Programas de Ação, Planos de Ensino, Ementas de Eletivas, Avaliação 360, Projetos diferenciados, buscando um maior interesse dos alunos por meio da organização de conteúdos que levem em conta questões que em alguma medida, sejam mais significativas para os alunos, ou estejam sintonizadas com a realidade política, econômica, social e cultural do mundo em que vivemos.

No caso dos professores do Ensino Integral, estes precisam também compreender os princípios da organização desta nova modalidade de ensino, as propostas de avaliação dos alunos, a atenção aos alunos portadores de necessidades especiais, o atendimento aos alunos com dificuldades de aprendizagem, os atendimentos de tutoria e o acompanhamento do desenvolvimento do Projeto de Vida e das ações protagonistas dos alunos.

É possível afirmar que com toda esta demanda de trabalho, os professores lotados nas Escolas de Ensino Integral, apesar da dedicação plena e integral que prevê que o professor permaneça por 40 horas na mesma unidade escolar, não garante uma melhor condição de trabalho, ao contrário, este docente, encontra-se num profundo processo de intensificação do seu trabalho, na medida em que atua em várias assumindo responsabilidades que fogem daquela apresentada quando da sua formação acadêmica.

Partindo das 04 premissas do programa (Educação Interdimensional, Pedagogia da Presença, Protagonismo Juvenil e 04 pilares da Educação) o professor precisa dominar conhecimentos e manter-se constantemente atualizado sobre diversos assuntos que não perpassam unicamente os conteúdos relacionados à sua disciplina. Portanto, este docente precisa além de se atualizar sobre os conteúdos que estão relacionados à sua disciplina, precisa se atualizar sobre questões políticas, sociais, econômicas, de saúde, meio ambiente, etc, buscando atender as demandas das disciplinas da parte diversificada.

Considerando toda a demanda apresentada, é possível afirmar que a carga de trabalho exigida deste profissional acaba sendo maior do que aquela que ele provavelmente consegue cumprir, o que em alguma medida, num primeiro momento, leva este professor a buscar atalhos para desenvolver todas as tarefas gerando uma perda da qualidade do seu trabalho e consequentemente da aprendizagem dos alunos.

Há que se dizer também que neste processo, num segundo momento, os professores acabam assumindo a culpa pelo não cumprimento de todas as tarefas requeridas, tomando para si uma incompetência que não é real, ou o que Garcia e Anadon (2009) chamam de captura da subjetividade do trabalho docente, ou seja, o professor, sobrecarregado de trabalho, não consegue perceber a sua situação e assume como sua responsabilidade o não cumprimento das tarefas e não que há uma intensificação de seu trabalho. Apesar destes

profissionais estarem por 40 horas na escola, este tempo está ocupado com as disciplinas do currículo comum e também da parte diversificada. Além do trabalho de sala de aula, há ainda reuniões de alinhamento entre equipe gestora e corpo docente, reuniões de alinhamento entre as áreas de conhecimento, reuniões de alinhamento entre os professores de eletivas, horário de trabalho pedagógico coletivo, o que acaba ocupando quase que cem por cento do tempo do professor na Escola de Ensino Integral.

Neste sentido, os professores, engolidos por tarefas e cobranças, mergulhados na vida cotidiana, estão completamente alheios aos processos históricos e sociais de formação de indivíduos críticos e participativos, sejam eles seus alunos ou mesmo os próprios professores.

Referências

APPLE, Michael W. Maestros y textos: Una economia política de las relaciones de clase y de sexo em educación. Barcelona: Paidós, 1989. 218p.

BARBOSA, Sandra Jacqueline. A intensificação do trabalho docente na escola pública. Dissertação (mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade de Brasília. Brasília. 2009. 168p. Disponível em: <http://bdtd.bcc.unb.br/tesdesimplificado/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=5059>. Acesso em 14 jun 2015.

CATTANI, Antonio David (Org.). Trabalho e tecnologia: dicionário crítico. Petrópolis: Vozes, 1997.

GARCIA, Maria Manuela Alves; ANADON, Simone Barreto. Reforma educacional, intensificação e autointensificação do trabalho docente. Educação e Sociedade, Campinas, v. 30, n 106, p. 63-86, jan/abr. 2009.

HARGREAVES, Andy. Profesorado, cultura y postmodernidad: cambian los tiempos, cambia el profesorado. Madrid: Morata, 1995.

NEVES, Lúcia Maria Wanderley. Educação: um caminho para o mesmo lugar. In: LESBAUPIN, Ivo (Org.). O desmonte da nação: balanço do Governo FHC. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 1999. p. 133-152.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. Regulação educativa na América Latina: repercussões sobre a identidade dos trabalhadores docentes. Educação em Revista, Belo Horizonte, v. 44, p. 209-228, dez. 2006.

OLIVEIRA, Dalila Andrade; SANTOS, Lucíola Licínio de Castro Paixão. A intensificação do trabalho docente e a emergência de nova divisão técnica do trabalho na escola. Intermeio, Campo Grande, MS, v. 15, n. 29, p. 32-45, jan./jun. 2009.

RIZZOTTO, Maria Lúcia Frizon. Neoliberalismo. Disponível em: <http://www.epsjv.fiocruz.br/dicionario/verbetes/neosai.html>. Acesso em 19 set. 2012.

SÃO PAULO. Secretaria de Estado da Educação. Caderno do Professor. Educação Física, Ensino Fundamental. São Paulo: SEE, 2013-2017.

_____. Diretrizes do Programa Ensino Integral: Escola de Tempo Integral. São Paulo: SEE, 2013. Disponível em:

<http://www.educacao.sp.gov.br/a2sitebox/arquivos/documentos/342.pdf>. Acesso em 17 out. 2014.

_____. Tutorial de Recursos Humanos Programa Ensino Integral: Escola de Tempo Integral. São Paulo: SEE, 2013. Disponível em: <<http://www.educacao.sp.gov.br/a2sitebox/arquivos/documentos/343.pdf>>. Acesso em: 19 out. 2014.

SOARES, Maria Clara Couto. Banco Mundial: políticas e reformas. In: TOMMASI, Lívia de; WARDE, Miriam Jorge; HADDAD, Sérgio (Orgs.). O Banco Mundial e as políticas educacionais. 2. ed. Tradução Mônica Corullón. São Paulo: Cortez, 1998. p. 15-73.

A REINVENÇÃO DA ECONOMIA SOLIDÁRIA

Cláudia Priscila Pires

PPGED - UFSCar-Sorocaba

cbonfogo@gmail.com

Prof. Dra. Kelen Christina Leite (orientadora)

kelen@ufscar.br

Resumo: este trabalho é o resultado de algumas reflexões sobre o conceito de Economia Solidária e seu renascimento após o agravamento de impactos socioeconômicos do neoliberalismo. O artigo destaca alguns dos desafios que se colocam para o campo da experiência de solidariedade na economia e sobre a relação intrínseca entre economia solidária e educação.

Palavras-chaves: reestruturação capitalista, economia solidária, neoliberalismo.

REINVENTING SOLIDARITY ECONOMY

Abstract: this paper is the result of some thoughts about the concept of Solidarity Economy and its revival after the worsening of socio-economic impacts of neoliberalism. The article highlights some of the challenges that lay ahead for the field of experience of solidarity in the economy and on the intrinsic relationship between social economy and education.

Keywords: Capitalist restructuring. Solidarity economy. Neoliberalism.

Introdução

O presente artigo pretende apresentar pela perspectiva marxista algumas contribuições teóricas sobre a proposta de Economia Solidária realizada por Paul Singer, a partir da reinvenção do modo de produção e distribuição como movimento social desde meados da década de 1990, após o recrudescimento das desigualdades socioeconômicas como efeitos das políticas neoliberais, do aumento da exclusão e das disparidades sociais. Pois bem, as reflexões expostas não focam as experiências de Economia Solidária nas suas várias formas de existências locais, apenas faz referência ao novo cooperativismo e são embasadas na concepção de que em momento de crise e de reestruturação do capitalismo são possíveis a redefinição dos limites e as transformações no modo de produção e na reprodução da vida social.

Por sua vez, são constituídos empreendimentos solidários de geração de emprego e de rendas com as características centrais de solidariedade e de cooperação articuladas às relações sociais, que são coexistentes ao modelo socioeconômico dominante apoiado no

individualismo e na competição. O surgimento do modelo teórico de Economia Solidária possui princípio no século XXI nas concepções dos socialistas utópicos como Robert Owen, Fourier, Saint Simon e outros. Por outro lado, as contribuições para a reinvenção da Economia Solidária não apresentam mentor intelectual e sim alguns autores contribuem para as investigações e o desenvolvimento da temática.

A reinvenção da Economia Solidária

A partir das evidentes consequências das políticas neoliberais, em termos de recrudescimento das desigualdades socioeconômicas, entende-se como e porque os temas da pobreza, da erradicação da miséria e da má distribuição de renda voltaram com urgência à agenda política e econômica, tanto de países desenvolvidos como dos países em desenvolvimento durante toda a década de 1990 e início dos anos 2000 demarcando, assim, o ressurgir e/ou a reinvenção da Economia Solidária. (LEITE, 2011, p. 428).

A partir de então, a solidariedade e a cooperação são articuladas politicamente e vistas como possibilidade de fatores estratégicos para enfrentamento dos desafios da reestruturação capitalista da sociedade. Neste quadro de referência, é elaborada a reinvenção da Economia Solidária. No presente artigo existe a preferência pelo termo reinvenção da Economia Solidária ao ressurgimento, porque para Singer a Economia Solidária possibilita reinventar o socialismo real e precisa ser aplicada não apenas na economia, e também na cultura, na política, na educação não formal, em síntese, em toda sociedade.

Segundo Singer (2003), Economia Solidária surge como modo de produção, distribuição, consumo e convivência alternativa ao capitalismo, quando se alia o princípio da unidade entre posse e uso dos meios de produção e a distribuição. A Economia Solidária objetiva impedir a divisão social do trabalho em uma classe proprietária dominante e outra classe expropriada subalterna, uma vez que estabelece a autogestão do empreendimento e as relações sociais de tomada de decisões buscam ser democráticas, igualitárias e horizontais dentre os trabalhadores, e as formas de convivência e de organizações comunitárias precisam ser calcadas nas relações de solidariedade dos meios de produção e de igualdade de direitos entre os trabalhadores.

Na realidade, ele constitui uma síntese que supera ambos. A unidade típica da Economia Solidária é a cooperativa de produção cujos princípios organizativos são: posse coletiva dos meios de produção; gestão democrática da empresa; repartição da receita líquida; destinação do excedente anual aos cooperados. (SINGER, 2000, p. 13).

É importante compreender que o modo de produção e distribuição da Economia Solidária pretende integrar a sustentabilidade econômica, social, ambiental e cultural. O que aponta uma intrínseca relação entre Economia Solidária e educação, a necessidade da educação contínua para os trabalhadores com base numa cultura voltada ao cooperativismo,

à solidariedade e à mutualidade, que precedem à prática da Economia Solidária. Também, cabe colocar que “a formação para uma gestão colaborativa – autogestão – envolve além da formação e informação, aspectos produtivos e organizativos tendo por princípio, a partilha, a colaboração e a solidariedade.” (GADOTTI, 2009, p.32).

Paul Singer (2000) define a Economia Solidária como “criação em processo contínuo de trabalhadores em luta contra o capitalismo”. Para o autor, da mesma maneira que ocorreu uma revolução social capitalista durante séculos, até quando a ideologia e as relações econômicas capitalistas tornarem-se preponderantes, existe uma potencial revolução social socialista em curso. Isto conforme sua concepção de revolução social como processo lento de transformações sociais profundas que passa pela questão da cultura e da educação.

Vale salientar que Singer não defende a concepção de revolução política, isto é, a tomada do poder político, comumente, por meio da violência revolucionária, e sim compreende a Economia Solidária como um modo de repensar o socialismo. Trata-se de um novo conceito de revolução, porque é preciso que os trabalhadores compreendam a Economia Solidária na proporção que eles adquirem consciência do que fazem no mundo do trabalho.

A Economia Solidária é um projeto revolucionário, é um projeto para outra sociedade, e para isto seus empreendedores precisam de uma formação política. Ademais não se concebe uma Economia Solidária sem uma cultura solidária, porque “as pessoas precisam estar convencidas de que aquele é o melhor caminho para si e para todos e todas.” (SINGER, 2005a, p.11-13).

De acordo com essa visão histórica, segundo Singer, a revolução social socialista teve início na Grã-Bretanha há aproximadamente dois séculos com a inserção na sociedade de instituições anticapitalistas como sufrágio universal, os sindicatos, a legislação trabalhistas, o sistema de seguridade social e as cooperativas, mesmo que estas sejam passíveis de cooptação pela sociedade burguesa, são todas o enxerto socialista dentro do capitalismo. Além disto, tem-se a crítica dada a importância alcançada pela revolução política e pelo planejamento centralizado da economia no movimento socialista, enquanto instrumentos para a implantação do socialismo “de cima para baixo”; é proposta a construção do socialismo “de baixo para cima”, desde que a posse coletiva dos meios de produção seja feita de forma livre e voluntária pelos trabalhadores.

Para Singer (1999), hoje existe o novo cooperativismo que é a reafirmação da crença nos valores centrais do movimento operário como democracia na produção e na distribuição. Trata-se da luta direta dos movimentos sociais pela geração de trabalho e renda, além da luta contra a pobreza e a exclusão social.

Nós temos que parar de apostar apenas na luta política, por mais que ela seja importante. Eleições para o executivo, criação de maiorias parlamentares, avanço dos direitos humanos, dos direitos dos trabalhadores, do direito dos consumidores, e mil outras lutas políticas são passos igualmente importantes se um dia quisermos um outro tipo de sociedade. Mas isso tem que andar paralelo com a autogestão. Não se pode condicionar a autogestão à vitória política. E eu tenho um argumento a mais: se criarmos uma autogestão protegida pelo Estado, ela jamais será competitiva e não será eficiente. Na primeira derrota política afunda. (SINGER, 1999, p. 23-32).

Cabe a ênfase de que a Economia Solidária busca condições para produzir como meio de vida e não com o objetivo do lucro. Apesar dos esforços desenvolvidos pelo governo brasileiro, desde a gestão do presidente Luiz Inácio Lula da Silva, para alavancar o crédito popular, sobretudo o microcrédito produtivo, somente uma parcela restrita da população efetivamente consegue usufruir destes recursos. É importante reconhecer por outro lado a apropriação da ideia de cooperativismo pelas empresas que não são autogestionárias ou democráticas, quando os empregadores para livrarem-se dos encargos trabalhistas e reduzir a folha de pagamento demitem seus funcionários e os incentivam formar cooperativas para recontratá-los em sistema terceirizado. Assim, é criada uma oposição entre trabalho assalariado, que possui proteções sociais, e o cooperativismo, que estaria reservado aos setores precarizados e desprovidos de direitos.

Conclusão

De acordo com Singer (1998), o Estado não é responsável pela Economia Solidária, porque se trata de modo de produção e distribuição como uma alternativa consciente ao capitalismo. A Economia Solidária enquanto movimento nasce da iniciativa da sociedade civil. Ou seja, para possuir autenticidade precisa ocorrer de “baixo para cima” por uma nova práxis com base em relações solidárias, de cooperação e de reciprocidade.

O papel do Estado é enfrentar o desafio das questões relacionadas ao financiamento e ao crédito, às políticas públicas voltadas para Economia Solidária. Trata-se da necessidade de implementação de fundo com recursos públicos para financiar e apoiar o investimento nos empreendimentos solidários, para que obtenham recursos suficientes para aquisição de meio de produção e para qualificação dos trabalhadores. Isto sem realizar a cooptação movimento.

Outro desafio é a relação problemática das atividades no âmbito solidário com capitalismo, a necessidade da educação coletiva dos sujeitos envolvidos na economia solidária. Para educar os grupos, são criadas as Incubadoras Tecnológicas de Cooperativas Populares, um programa de extensão presente inclusive em universidades cujo objetivo é contribuir para o desenvolvimento da Economia Solidária a partir da formação de grupos

autogestionários e/ou cooperativas populares. Trata-se de grupos incubados. Portanto, no movimento da Economia Solidária há a necessidade do espaço educativo favorável ao desenvolvimento da cidadania.

Referências

CUNHA, G.C. Economia solidária e políticas públicas: reflexões a partir do caso de programa de incubadora de cooperativas, da prefeitura de Santo André, SP: Dissertação de Mestrado, USP, 2002.

GADOTTI, M. Economia solidária como práxis pedagógica. São Paulo: Editora Ática. 2009.

LEITE, C. K. A reestruturação capitalista da sociedade e o ressurgir da economia solidária. Araraquara: Estudo de sociologia, 2011.

SINGER, P. Introdução. In: MELLO, S. L. (Org.). Economia solidária e autogestão: encontros internacionais. São Paulo: NESOL, 2005a. p.20-36.

_____. Introdução à economia solidária. São Paulo: Perseu Abramo, 2003.

_____. Globalização e desemprego: diagnóstico e alternativas. São Paulo: Contexto, 1999.

_____. Uma utopia militante: repensando o socialismo. Rio de Janeiro: Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1998.

GÊNERO E SEXUALIDADE: UMA ANÁLISE DOS PPP'S E PLANOS DE ENSINO DOS CURSOS DE LICENCIATURA DO CCTS/UFSCAR

José Guilherme Pereira da Rocha Neto

Graduado em Pedagogia – UFSCar/Sorocaba

joseneto02@gmail.com

Profa. Dra. Kelen Christina Leite (orientadora)

kelen@ufscar.br

Resumo: a presente pesquisa diz respeito à formação de professores no que tange ao tratamento de questões de sexualidade e gênero no espaço escolar. Analisamos como está se dando a formação de professores dos cursos de Licenciaturas do CCTS - UFSCar no tocante às questões de gênero e sexualidade, pois as dificuldades apreendidas e vivenciadas nesses espaços escolares parecem se relacionar, dentre outras variáveis, com a formação docente. Ainda que os PCNs disponham tais questões nos temas transversais, percebemos, empiricamente, que na maior parte das vezes, apenas as DSTs e a gravidez são tratadas de forma relevante na Educação Sexual. Através das entrevistas realizadas com os docentes responsáveis pelas disciplinas de Licenciatura, buscamos entender como essa formação se dava a fim de visualizar se havia reprodução de uma educação sexual biologizante, e não crítica e emancipatória. Com as entrevistas pudemos concluir que mesmo minimamente os docentes estão trabalhando a temática.

Palavras-chave: Gênero e sexualidade; Sociologia da Educação; Educação Sexual.

Abstract: this research is about teacher training regarding the processing of issues of sexuality and gender at school. We have analyzed it has been the teachers training in the Undergraduate courses the CCTS - UFSCar regarding gender and sexuality issues since difficulties seized and experienced in these school spaces seem to relate, among other variables, with teachers training. Although the NCPs provided these issues in cross-cutting themes, we realized empirically that in most cases, only STDs and pregnancy are actually treated on Sexual Education. Through interviews with the teachers responsible for the subjects of Bachelor, we seek to understand how this training was given in order to see if there was reproduction of a biologizing sex education, neither critical nor emancipatory. With the interviews we concluded that even minimally teachers are working over this issue.

Key-words: Gender and sexuality; Sociology of Education; Sexual Education.

Introdução

O presente artigo é fruto da condensação da pesquisa de Iniciação Científica do autor, que teve como foco compreender a formação docente dentro do *campus* de Sorocaba da UFSCar, no tocante às questões de gênero e sexualidade.

Gênero, sexualidade e a formação de professores do DCHE/CCHB

Partindo do princípio de que a escola mantém e reproduz as relações de gênero aos moldes como elas ocorrem na sociedade, ou seja, a escola reproduz as relações de gênero

através do modo como está organizada e de todas as atividades que a permeiam. A escola funcionaria como uma instituição reprodutora de ideias e ideologias que, muitas vezes, podem acabar por reproduzir os preconceitos, as divisões sociais e, especialmente, a divisão entre os gêneros. Além de reproduzi-la, a escola também naturaliza as relações de gênero existentes legitimando-as, além disso, todos aqueles que fogem à norma instituída são os “desviantes”, ou seja, os homossexuais, bissexuais, transexuais, etc.

Por gênero entende-se, nesse trabalho,

[...] um elemento constitutivo de relações sociais baseado nas diferenças percebidas entre os sexos. O gênero é uma forma primeira de significar as relações de poder. As mudanças na organização das relações sociais correspondem sempre à mudança nas representações de poder, mas a direção da mudança não segue necessariamente um sentido único (...). O gênero se torna, aliás, uma maneira de indicar as “construções sociais” – a criação inteiramente social das ideias sobre os papéis próprios aos homens e às mulheres. É uma maneira de se referir às origens exclusivamente sociais das identidades subjetivas dos homens e das mulheres. O gênero é, segundo essa definição, uma categoria social imposta sobre um corpo sexuado (SCOTT, 1989, p. 7/22).

Cabe a nossa consideração de que a escola seja uma das principais instituições sociais a reproduzir a heteronormatividade. Desta forma, admite-se que as "diferentes instituições e práticas sociais são constituídas pelos gêneros e são, também, constituintes dos gêneros. Estas práticas e instituições 'fabricam' os sujeitos" (LOURO, 1997, p. 25). Os espaços sociais - como a escola, por exemplo - e a sociabilidade são, portanto, "generificados".

Foucault (1985) afirma que vivemos numa sociedade que privilegia o “*scientia sexualis*”, ou seja, o sexo sendo visto como “uma biologia da reprodução desenvolvida continuamente segundo uma normatividade científica geral, e uma medicina do sexo obediente a regras” (FOUCAULT, 1985, p. 54-55). Regras que fazem com que a sexualidade seja vista como uma abertura a doenças, perigos, obscuridades e negatividades de todo tipo, ignorando o prazer e a saúde que a sexualidade humana têm como promover.

Sobre o espaço escolar, a *siencia sexualis* manifesta-se, sobretudo, na concentração desta temática na área das Ciências Biológicas delegando, quase exclusivamente, este assunto aos professores desta área quebrando com a proposta de transversalidade trazida nos PCNs. Podemos concluir que há uma prática de repressão muda, silenciosa ao permitir que a educação sexual, ou orientação sexual segundo os PCNS, se reduza em grande parte, a explicitar doenças sexualmente transmissíveis, métodos contraceptivos, a heterossexualidade e o binarismo de gêneros masculino/feminino, ignorando todas as outras possibilidades dentro da sexualidade humana, e a importância do sexo enquanto algo prazeroso, e não como uma porta aberta para doenças e problemas. Além de colocar na

menina/mulher uma carga de responsabilização para com a sexualidade muito mais alta e opressora que sobre os meninos/homens.

Por isso, reiteramos que há uma necessidade indiscutível de haver uma abertura maior para a discussão sobre sexualidade dentro do ambiente escolar. A mesma necessidade ocorre nos cursos de Licenciatura, espaços estes que também não estão livres do moralismo e dos preconceitos motivados por questões religiosas, dificultando a formação de professores cientes e conscientes para o tratamento da questão.

Buscamos analisar documentos importantes para a Educação, em especial para a Educação Sexual, buscando entender o que é proposto e quais são os caminhos, sejam estes metodológicos, didáticos ou até mesmo de aconselhamento para a prática docente, pensados para pôr em prática aquilo que é idealizado.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais, abreviados como PCNs, são documentos que foram produzidos pelo Ministério da Educação e implementados nas escolas em 1997 enquanto documentos norteadores dos conteúdos respectivos a que cada ciclo deve (ria) ser trabalhado pelo professor encarregado de cada disciplina.

Os PCNs são divididos de acordo com as disciplinas escolares, como Ciências, História, Filosofia, Matemática, etc., e também há os PCNs que contemplam conteúdos transdisciplinares chamados de "temas transversais", como Ética e Orientação Sexual³⁷. Segundo Altmann (2001), o trabalho de orientação sexual deveria ocorrer de duas formas: dentro da programação, através de conteúdos transversalizados nas diferentes áreas do currículo, e como extraprogramação, sempre que surgirem questões relacionadas ao tema.

Em 1997, a Orientação Sexual foi, portanto, definitivamente instalada nos PCNs como tema transversal a ser abordado em todos os ciclos escolares e por todos os professores. A partir de então, instituiu-se que a escola, e não somente a família, deveria responsabilizar-se por ações críticas, reflexivas e educativas em relação às questões de gênero/sexualidade, gravidez e doenças sexualmente transmissíveis. A escola deveria contribuir para que as expressões e constituições da sexualidade e gênero da criança e do adolescente ocorressem livres de preconceitos, em função da diversidade de culturas, religiões, etnias e linguagens que são observadas e vivenciadas pela comunidade escolar.

³⁷ Ressalto, mais uma vez, que o PCN de Orientação Sexual recebe este nome devido ao fato de que se entende, no documento, por educação uma forma de disciplinador, e que pode ditar regras e proibições, enquanto o termo "orientação" apenas indica o que se deve ou não ser feito, sem estabelecer proibições e regras, apenas estabelecendo recomendações.

Entretanto, sabe-se que isso não acontece e que a escola enfrenta verdadeiros problemas para a inserção de novas práticas de Orientação Sexual, que sejam efetivas e promovam a reflexão por parte dos jovens. Ainda assim, os PCNs apresentam-se com a intenção de fomentar a discussão e a reflexão sobre os currículos escolares e, em sendo uma proposta aberta e flexível, pode ou não ser incorporada pelos gestores e docentes que, no mais das vezes, utilizam-se dos pais e/ou da insuficiente formação para justificar o não tratamento da temática. Diante desse quadro a escola, muitas vezes, ao tratar dessas questões vê-se atravessada por inúmeros binarismos, já ressaltos por Louro (1997), saudável/doentio, normal/anormal, heterossexual/homossexual, próprio/impróprio, certo/errado. E assim, escolhas morais e religiosas invadem o debate sobre tais questões.

Se a escola, por meio de seus docentes e gestores, não se sente preparada para lidar com tais questões faz-se necessário estudos que entendam e identifiquem em que momento do processo de formação docente, encontra-se o problema e, assim, encontrar subsídios para se questionar não apenas a suposta falta de preparo do docente, mas também o currículo, as normas, os procedimentos do ambiente escolar, os métodos educativos, os materiais didáticos, a linguagem e tantos outros elementos uma vez que todos contribuem para a construção do racismo, do sexismo, da misoginia, homofobia, etnocentrismo e outros preconceitos, discriminações e opressões. A respeito disso, alguns docentes dos cursos de licenciaturas do *campus* de Sorocaba da UFSCar afirmaram que:

[...] nos cursos de formação de professores, os cursos de licenciatura, talvez fosse interessante ter uma disciplina específica pra tratar essa questão, pois justamente porque ela não é tratada, os alunos não têm uma formação maior nesta área, eles não sabem, quando chegam na sala de aula, se querem transversalizar essa temática entre as disciplinas, entende? (...) Eu acho que a gente só vai ter uma prática diferente dos professores, essa que não é chamar a mãe e dizer "chama um psicólogo que tem uma coisa errada aqui", se os professores tiverem essa formação com consciência. E essa formação seja tão significativa a ponto dele conseguir mudar internamente essas concepções, para, na prática, conseguir fazer uma coisa diferente, o que não é tarefa fácil (Professora A).

É, da Biologia eu sinto isso, e aí eu sinto algumas vezes quando eles vão para uma prática, ou do estágio ou quando eles entram no PIBID, por exemplo, que eles percebem que a demanda da escola é sexualidade, ou a questão da homossexualidade, ou gravidez, aí eles ficam interessados, eles têm uma referência, eles sabem onde buscar algumas coisas, começar a discussão. Esse é um retorno positivo que eu tenho tido principalmente da Biologia. A Geografia já não tenho muito, só tive duas turmas de Geografia, então não consigo avaliar muito, o campo deles é outro. E da Pedagogia, eu sinto, acho, que é o lugar onde tem mais resistência pra discutir o assunto, é a Pedagogia. E isso é bastante assustador, até (Professora B).

Em relação ao curso de Biologia, seria esperado que despertasse um interesse, uma vez que a demanda sobre eles, como já dito anteriormente, tornar-se enorme, porém, como ressalta a professora B, chega a ser assustador a dificuldade em se tratar desta questão no curso de Pedagogia uma vez que serão estas/es profissionais a estarem próximos das

crianças desde a Educação Infantil. Poderão também atuar como gestoras/es e, portanto, facilitar e/ou dificultar a ação dos docentes no espaço escolar.

Muitas vezes o papel dessas/es gestoras/es é transferir as dificuldades encontradas pelos docentes e pela escola na discussão da temática para a família dos alunos, que muitas vezes são contrárias a esse tipo de discussão. Entretanto, com o uso de um documento oficial, produzido pelo Ministério da Educação, docentes e escola têm um ponto de defesa muito importante e forte para a continuidade da discussão da temática orientação sexual, mas aqui é necessário, para isso ocorra, docentes e gestoras/es com sólida formação despidos de moralismos e preconceitos de toda ordem.

Um docente entrevistado afirma que:

Eu acho que você ter espaços reservados para trabalhar essas questões, ou seja, disciplinas específicas, cobrar no sentido como é cobrado as disciplinas de questões raciais seria interessante. Eu acho que não é só um tema transversal, mas teria que ter espaços específicos pra discutir questões de gênero e sexualidade. [...] Então, acho que precisava uma postura mais corajosa institucional, né. E acho que depende do MEC também você ter uma cobrança de ter isso no currículo, mas não somente de forma transversal, mas ter também um espaço reservado mesmo (Professor D).

Ou seja, ignora-se totalmente que o discente que está na sala de aula, aprendendo sobre sexualidade e gênero, dentre outros conteúdos, tem sua historicidade e sua sociabilidade. Acredita-se que esses indivíduos tornam-se universalizados, “normais”. O normal é, portanto, a heterossexualidade e a divisão binária dos gêneros entre o homem e a mulher.

A importância da formação de qualidade se daria para que o docente pudesse ser capaz de exercer sua profissão com criticidade, não recusando instrumentos – dentre os quais os PCNs podem estar inclusos –, e sim utilizando-os da melhor forma possível para promover uma educação de qualidade, emancipatória, a fim de promover o desenvolvimento da criticidade dos discentes com relação à realidade em que estão inseridos. Com isso, vamos ao encontro do que a docente diz:

Então, o professor, quanto mais formação política ele tem, mais disponibilidade pra deslocamentos ele tem. Então, mais disponibilidade de também contribuir para que os futuros professores se modifiquem, saiam da posição, sabe, conformista, uma posição falsa, sabe? [...] Acho que tendo uma posição política mais clara, uma opção explícita, você começa a desmontar as carcaças, né. Primeiro, a das pessoas, e depois as pessoas podem contribuir pra que os, tipo assim, fomentar inquietação nos alunos, porque os alunos também, futuros educadores, também comecem a se repensar, e repensar os seus valores, os seus preconceitos, né, o seu modo de viver, e aí eu acho que começa a fazer a mudança na base, né, da educação (Professora A).

No PCN sobre Saúde, observamos que há a indicação de que a Orientação Sexual e a Saúde são elementos de um mesmo grande conjunto, e devem ser trabalhados em diálogo entre si. O PCN de Ciências Naturais coloca que se deve buscar a compreensão da

sexualidade humana sem preconceitos (Brasil, 1998a). Entretanto, a sexualidade humana é colocada apenas como um tema a ser entendido sob a ótica das Ciências Naturais, mas em conjunto com a Orientação Sexual, tema transversal. Ao ligar o PCN de Ciências Naturais à temática transversal da Orientação Sexual, há uma relevância posta para questões sociais no que diz respeito à sexualidade e seu aspecto sociocultural (BRASIL, 1998a, p. 47).

A respeito da importância da transversalidade do tema, uma docente diz que:

Acham que é sempre “ah, gênero e sexualidade dá para professor de Ciências, vai estudar corpo humano, ponto”. Não entende que também é sua função enquanto professor de Matemática, de Geografia, né, Língua Portuguesa. Então, acho que assim, é interessante a transversalidade, talvez até os alunos vejam mais sentido, né? Mas se de fato acontecer, porque se for como é hoje, que tá no papel e não acontece, né, eu acho que seria interessante talvez uma disciplina pra discutir isso. O que ocorre é que o tema transversal ao invés de ser de todos não é de ninguém (Professora C).

No início do documento do PCN de Orientação Sexual, encontramos a orientação de que “pretende contribuir para a superação de tabus e preconceitos ainda arraigados no contexto sociocultural brasileiro” (BRASIL, 1998c, p. 287). No próprio processo formativo, as barreiras são encontradas, segundo a professora G:

[...] há muita dificuldade em trabalhar essa temática, eu, particularmente, trabalho em duas licenciaturas, Geografia e Pedagogia. Na Geografia a maior dificuldade é marcada pelo sexismo, pelo machismo que permeia muitas das relações em sala, inclusive envolvendo o próprio movimento estudantil, questões de ordem moral e religiosa também estão presentes, mas é na Pedagogia que isso aflora de modo mais contundente. Na Pedagogia, ao menos no curso que temos aqui em Sorocaba, não saberia dizer em São Carlos e também não saberia dizer se há alguma diferença entre o curso integral e o noturno em São Carlos, mas aqui temos uma predominância de alunas com forte formação religiosa olhando a educação e, portanto, as discussões de gênero e sexualidade sob o prisma da religião, o que não só dificulta qualquer discussão como, certamente, teremos essas alunas reiterando, brevemente, nas escolas os mesmo padrões sexistas, machistas e homofóbicos hoje existente. Para mim a questão mais grave envolvendo a Pedagogia é que essas alunas terão nas suas mãos crianças muito pequenas e que sofrerão, desde o início da sua vida escolar, com esse tipo de atitude. Porém, no tocante a esse ponto a Universidade tem pouco a fazer, pois quando o que pauta é o fundamentalismo a razão desaparece. (Professora G).

Sobre a formação prévia dos educadores, o próprio documento traz a importância de que o professor não deve acabar “emitindo opiniões pessoais” (BRASIL, 1998c, p. 302), para que o aluno construa por si só sua visão a respeito dos assuntos tratados. Algumas docentes trazem para a discussão a questão da formação prévia e pessoal dos discentes quando afirmam que:

Eu acho que, muitas vezes são os preconceitos que vêm, né? A turma, as pessoas vêm, elas trazem, os alunos trazem algumas ideias de senso comum, mas mais que isso, alguns preconceitos. [...] Então, acho que no plano do discurso eles [os alunos] topam o debate. O que a gente não consegue ver é até que ponto, na prática, eles conseguem de fato viabilizar essa outra dimensão, essa outra proposta (Professora C).

A primeira dificuldade é um certo pudor em falar de sexo, é uma certa resistência em tocar no assunto. É uma vergonha e resistência, essas duas coisas que aparecem bem fortes. E quando rompe a vergonha, aí fica muito evidente um

desconhecimento sobre o assunto, e muitos preconceitos, quando consegue falar. Algumas pessoas já têm um histórico, elas falam mais, e outros ficam resistentes (Professora B).

O documento (BRASIL, 1998c, p. 317) traz em si a importância de trabalhar o corpo como uma construção social e cultural, mas vendo a seguinte construção de maneira subjetiva. O paralelo com as Ciências Naturais é feito (idem, 1998c, p. 318) havendo a indicação de que para as Ciências Naturais deve-se trabalhar as diferenças internas e externas do corpo, mas também como a subjetividade contribui para a construção do corpo, não trabalhando de forma fragmentada.

Com relação às DSTs, o documento repete a importância de trabalhar a temática desvinculando e buscando quebrar tabus e preconceitos, particularmente a respeito da AIDS (BRASIL, 1998c, p. 325-326).

Quanto às relações de gênero, diz que os professores devem fomentar discussões para questionar e combater as relações autoritárias e os rígidos padrões criados socialmente que são esperados de homens e mulheres, a fim de quebrar mitos e para que não contribua, mesmo sem perceber ou querer, com preconceitos (Brasil, 1998c, p. 323-324). A relevância maior dada pelo PCN de Orientação Sexual para a transversalidade é sobre as relações de gênero, justamente por essas se fazerem presentes em todas as esferas da sociedade, e tendo seus estereótipos e preconceitos mais facilmente detectados nas discussões, conversas, etc., entre os alunos, dentro e fora da sala de aula.

O mais comum é observarmos a prática docente em que não há quaisquer discussões que tocam na temática Orientação Sexual, e, ao não haver esse tipo de discussão com visão transdisciplinar, fica muito claro que a escola tem um papel importantíssimo no que diz respeito a reproduzir e manter as desigualdades sexuais e de gênero, promovendo uma Educação Sexual biologizante e ignorando os aspectos sociais. Alguns docentes apontam isso ao afirmarem que:

Ah, eu acho que essa questão de você trabalhar com tema transversal é sempre complicado, porque você não contempla, né? Tema transversal é aquele tema que pode ser trabalhado como também pode não ser (Professor D).

[...] Eu acho que o que assusta mesmo é eu perceber que é o único lugar, muitas vezes, em alguns cursos, do debate de gênero e sexualidade, mesmo na Biologia, que eles discutem muito a reprodução e o corpo (Professora B).

Sobre a religiosidade indo de encontro à importância do trabalho da temática em sala de aula, algumas docentes compartilham que:

Eu tenho observado nos últimos dois anos, por exemplo, uma tendência de alguns alunos, especialmente alunos religiosos, não irem à aula, eles faltarem. E só irem no momento da prova escrita, né; prova, avaliação, síntese, depende do que eu faço. E aí eles fazem uma avaliação com base no que diz no texto mas sem muita reflexão. Então, eu sinto falta destes alunos participando e colocando a posição deles, mas o que fica muito evidente é uma resistência a partir de um campo religioso, fica muito forte mesmo na graduação (Professora B).

[...] Às vezes, eu vejo que as pessoas, tem algumas que trazem preconceitos, mas algumas, trazem assim, um não saber lidar com a questão. Assim, não é que tenham preconceito, mas não sabem como abordar o assunto porque ainda parece que é um assunto mistificado, que ronda uma certa casca, uma certa, vamos dizer assim, um certo medo de falar do assunto claramente em sala de aula, em assumir que nós estamos nessa realidade, que tem uma diversidade, né? Que tem que trabalhar essa diversidade, que nós vamos encontrar, que a realidade é assim. Então, eu vejo que são esses os principais problemas, mesmo a ideia de senso comum, a questão dos preconceitos que trazem, e eu acho que assim que assuntos que mesmo que você trate teoricamente, as pessoas, às vezes, têm dificuldade, pela própria formação, religiosa, principalmente. Aqui em Sorocaba, eu vejo assim, na sala de aula, sabe? A dificuldade de estar discutindo coisas assim, porque ela é envolta de uma coisa que é preconceituosa, né? Uma coisa que parece que você não pode discutir (Professora C).

Conclusões

Por meio desta pesquisa, pudemos verificar que os PPPs das Licenciaturas do CCHB/CCTS da UFSCar, *campus* Sorocaba, contemplam, minimamente, a questão de gênero e sexualidade, com especial destaque para os da Geografia, da Pedagogia e da Biologia, embora esta última tenha apenas uma disciplina que trate da questão. Os Planos de Ensino, no entanto, tornam-se ainda mais ricos que os PPPs e que as próprias ementas das disciplinas e isto deve-se, sobretudo, ao interesse acadêmico e/ou político dos docentes.

Verificamos que as disciplinas: Educação, Política e Sociedade; Psicologia da Adolescência; Psicologia da Educação; Psicologia da Aprendizagem e do Desenvolvimento Humano; Sociologia da Educação; Educação Infantil; Educação e Antropologia Cultural e Desenvolvimento Psicossocial da Adolescência, cumprem com o papel esperado proposto pelos PPPs dos cursos, que é promover uma sociedade igualitária e em busca de eliminar preconceitos, pois trabalham de alguma forma, as questões relativas a gênero e sexualidade, cumprindo, de uma maneira geral, o plano proposto na ementa das disciplinas.

A maior parte dos PPPs dos cursos de licenciatura do CCHB e CCTS contempla a necessidade de respeitar as diferenças, mas raramente se aprofundam nessa questão, sem dizer claramente quais são as diferenças e de que forma os licenciados irão trabalhar para respeitá-las, por exemplo, no PPP do curso de licenciatura em Matemática, este apenas afirma que o "perfil do licenciado deve respeitar as diferenças culturais, políticas e religiosas" (PPP/Licenciatura em Matemática p. 40, 2011)³⁸, não tocando na questão de gênero e sexualidade.

Os cursos que tocam na questão de maneira mais profunda são: o curso de Ciências Biológicas Integral, que em seu PPP diz que o licenciado deve "reconhecer formas de discriminação racial, social, de gênero, entre outras, que se fundamentam em alegados pressupostos biológicos, posicionando-se diante delas de forma crítica e agindo nas práticas

³⁸ http://www.sorocaba.ufscar.br/ufscar/mce/arquivo/pagina23/ppp_matematica-2010_rev_out_2011.pdf

educativas no sentido de superá-las" (PPP/Licenciatura em Ciências Biológicas Integral p. 49, 2006)³⁹, bem como o de Pedagogia, que diz que o perfil do egresso:

Fundamenta-se na premissa de que a educação superior não deve se pautar apenas na formação de recursos humanos para o mercado de trabalho, mas também para a formação de cidadãos críticos, que atuem de modo ético, contribuindo com a solução dos problemas da vida pública e para a construção de uma sociedade justa, equânime e igualitária. (...) Em todas as áreas de formação, os alunos deverão ser capazes de respeitar as diferenças físicas, cognitivas, emocionais e afetivas dos seus educandos, identificando os problemas sócio-culturais e adotando uma política de inclusão social. Para isto, deverão desenvolver consciência, respeito e afirmação da diversidade social e cultural, estando atento às questões de classe social, raça/etnia, gênero, necessidades especiais, religião e orientação sexual. (PPP/Pedagogia p. 7-10, 2009)⁴⁰.

Contemplam a temática em suas ementas as disciplinas pertencentes ao DCHE (Departamento de Ciências Humanas e Educação) e ofertadas aos cursos de: Pedagogia, Biologia Integral e Noturno, Geografia, Física, Química e Matemática. As disciplinas ofertadas para a Pedagogia são: Psicologia da Aprendizagem e do Desenvolvimento Humano que tem, claramente, em seu plano de aula, abordagens que trabalham com a Psicologia e a sexualidade. A disciplina: Educação e Antropologia Cultural também tem um módulo específico para trabalhar sexualidade e gênero, além desta temática estar contida em sua ementa. Também da Pedagogia, a disciplina: Desenvolvimento Psicossocial de Adolescentes, traz a temática enquanto atual para os estudos da adolescência a ser trabalhado em sala de aula com os alunos de graduação.

As disciplinas ofertadas aos cursos de licenciaturas em Ciências Biológicas/Integral e Noturno são: Psicologia da Adolescência e Problemas Psicossociais e Psicologia da Adolescência, respectivamente, que englobam a temática, sob a mesma ementa, apenas o nome da disciplina difere. A Geografia também possui a disciplina Desenvolvimento Psicossocial da Adolescência, com a mesma ementa que as anteriores, mas também há uma disciplina chamada Educação, Política e Sociedade que, em sua ementa e no PPP, contém tópicos que envolveriam as temáticas sobre gênero e sexualidade, embora, não necessariamente sejam trabalhadas de forma aprofundada pela disciplina.

Alguns docentes dizem encontrar dificuldade para trabalhar a temática devido à sua própria formação prévia. Contudo, o fazem, uma vez que a temática é proposta pelo curso e pela ementa da disciplina e o docente também entende ser uma importante e urgente. Há também docentes que trabalham com a temática de maneira transversal, tornando-a presente em seus discursos e planos de aula. Também é importante ressaltar que os professores trazem muito de sua formação pessoal e anterior aos seus trabalhos na universidade, pois alguns

³⁹ http://www.prograd.ufscar.br/projetoped/projeto_licenciencbiologicas_sorocaba.pdf

⁴⁰ http://www.sorocaba.ufscar.br/ufscar/mce/arquivo/projetoped/PPP_2010_Pedagogia_Sorocaba.pdf

dizem-se militantes de causas afetas a essas temáticas. Outros docentes explicam que, em suas graduações não tiveram a temática suficientemente presente e, por isso, encontram mais dificuldades ao trabalhar tais temas, uma vez que suas áreas de pesquisa são bastante distintas e, como o processo de expansão via REUNI foi, de certa forma, enxuto quanto ao quadro docente, há vários docentes que assumiram disciplinas que, muitas vezes, fogem um pouco de seu perfil, embora empenhem-se arduamente para contemplar tudo o que é proposto.

Podemos assim afirmar, que a maioria dos docentes do DCHE/CCHB contempla a temática em suas disciplinas mesmo sem a cobrança institucional por parte das ementas e dos PPPs, pois veem a relevância da temática na formação dos futuros licenciados, além da atenção dada aos discursos e preconceitos que muitos discentes trazem nas aulas, promovendo, assim, um debate que busque a concretização de uma formação de professores que tenha presente a necessidade da construção de uma sociedade igualitária e diversa. E mesmo os que não atribuem à sua disciplina um tópico específico para a temática, por motivos diversos, buscam desconstruir preconceitos e criar uma visão mais crítica por parte dos discentes.

Três pontos talvez mereçam destaque nesta finalização: o primeiro é que lamentavelmente o Plano Nacional para a Educação alterou o texto que propunha a diretriz de: “superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da igualdade racial, regional, de gênero e de orientação sexual” por um texto que propõe a: “promoção da cidadania e a erradicação de todas as formas de discriminação”. Tal mudança se deu devido a forte pressão da bancada religiosa que ameaça, constantemente, o Estado laico no Brasil. Segunda questão que merece destaque e que foi relatada por alguns docentes é a forte dificuldade em se trabalhar a questão no curso de Pedagogia identificando como motivo principal para tal, também a questão religiosa. A terceira é que recentemente foi retirado do Plano Municipal de Educação em Sorocaba – além de diversas outras cidades do país – a “ideologia de gênero”, impedindo a cobrança no tratamento de questões que tangem a gênero e sexualidade na escola, vetando a necessidade inclusive posta em documentos oficiais como os PCNs que foram trabalhados no presente artigo.

Referências

ALTMANN, H. *Orientação sexual nos parâmetros curriculares nacionais*. Revista Estudos Feministas, 9(2), 575-585, 2001.

BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Ciências Naturais, Secretaria de Educação Fundamental* – Brasília: MEC/SEF, 1998a.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Tema Transversal Saúde, Secretaria de Educação Fundamental* – Brasília: MEC/SEF, 1998b.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Tema Transversal Orientação Sexual, Secretaria de Educação Fundamental* – Brasília: MEC/SEF, 1998c.

FOUCAULT, M. *História da Sexualidade I: A vontade de saber, tradução de Maria Thereza da Costa Albuquerque e J. A. Guilhon Albuquerque*, Rio de Janeiro, Editora Graal, 1985, 6ª edição.

LOURO, G. L. *Gênero, sexualidade e educação: das afinidades políticas às tensões teórico-metodológicas*, Educação em Revista, Belo Horizonte, n. 46, p. 201-218, dez. 2007.

MISKOLCI, R. *A Teoria Queer e a Sociologia: o desafio de uma analítica da normalização*, Sociologias, Porto Alegre, ano 11, n. 21, jan./jun. 2009, p. 150-182.

_____. *Marcas da Diferença no Ensino Escolar*, São Carlos, EdUFSCar, 2010, 220 p.

SCOTT, J. *Gênero: uma categoria útil para a análise histórica*, Disponível em <<http://wesleycarvalho.com.br/wp-content/uploads/G%C3%AAnero-Joan-Scott.pdf>>, acessado em set. 2011.

FEMINISMO E MARXISMO: CONTRIBUIÇÕES PARA A FORMULAÇÃO DE UMA PEDAGOGIA ENGAJADA

Thais Domingos dos Santos Rodrigues

PPGED - UFSCar Sorocaba

thais_ng@yahoo.com.br

Profa. Dra. Viviane Melo de Mendonça (orientadora)

PPGED - UFSCar Sorocaba

viviane@ufscar.br

Resumo: este artigo tem como objetivo colaborar com o debate sobre feminismo e marxismo, considerando suas aproximações e distanciamentos, e a importância dialética destes dois pensamentos para a construção de uma pedagogia político-crítica. Introduzindo brevemente um debate sobre as contribuições que o marxismo traz (ou pode trazer) para a formação política de mulheres militantes, bem como as possibilidades do feminismo como ferramenta de combate ao marxismo ortodoxo e suas reduções à esfera econômica, buscaremos a necessidade de uma integração para pensar a educação como prática de liberdade.

Palavras-chave: feminismo, marxismo, mulheres, pedagogia crítica, pedagogia engajada.

Abstract: this article has as objective cooperate with the debate about feminism and marxism, its approaches and detachments, and the dialectics importance of these two thoughts for the construction a political-critical pedagogy. Introducing briefly a debate about the contributions which the marxism brings (or can bring) to the political formation of militant women, as well as the possibilities of feminism as a tool anti-marxism and its reduces to the economical sphere, we search the necessity a integration to think the education as a practice of freedom.

Key Words: feminism, marxism, women, pedagogy criticism, engaged pedagogy.

1. Introdução

Este artigo tem como objetivo colaborar com o debate sobre feminismo e marxismo, considerando suas aproximações e distanciamentos, e a importância dialética destes dois pensamentos para a construção de uma pedagogia político-crítica. Introduzindo brevemente um debate sobre as contribuições que o marxismo traz (ou pode trazer) para a formação política de mulheres militantes, bem como as possibilidades do feminismo como ferramenta de combate ao marxismo ortodoxo e suas reduções à esfera econômica, buscaremos a necessidade de uma integração para pensar a educação como prática de liberdade.

Se por um lado temos uma interpretação do marxismo que se coloca contra o feminismo, considerando este como uma ideologia burguesa que desestabilizaria a classe,

resultando em posicionamentos de comunistas que se colocavam contra a participação das mulheres no mercado de trabalho e a naturalização do trabalho doméstico como inerentemente feminino (ARRUZA, 2010). Por outro, temos um feminismo que tem suas pautas comandadas por mulheres brancas e burguesas que devido ao seu posto privilegiado na sociedade podem ignorar as opressões de classe e a discriminação racial (CHANTER, 2011). Não à toa Christine Delphy (1992) descreve a relação entre a esquerda e o feminismo como uma herança de um século e meio de mal entendimentos.

Apesar das mulheres comporem os partidos com fundamentações marxistas e sofrerem influência destes, desde a denominada "primeira onda do feminismo" o debate centrado apenas na luta de classes e uma visão da esquerda de que o feminismo era um movimento egoísta de mulheres burguesas gerou certo desconforto entre as partes. Em relação à emancipação feminina, os partidos socialistas mais tradicionais tinham posicionamentos bem definidos e limitados, tais como:

- 1-A opressão das mulheres refletia a exploração de classe na sociedade capitalista, deixando, pois, de existir numa sociedade socialista;
- 2- A desigualdade entre homens e mulheres se fundava no acesso ao trabalho assalariado. Tratava-se, pois, de integrar as mulheres ao mercado de trabalho e incentivar sua participação política.
- 3-A questão organizativa – as associações, departamentos femininos – como a maioria das organizações de massa criadas e propostas pelos PCs do período, padeciam de um monolitismo rigoroso, imposto pelo Komintern, que limitava quando não paralisava, sua ação. (SOUZA-LOBO, 2011, p. 212-213).

Para exemplificar o conservadorismo da esquerda, Cisne (2014) relembra que durante o Congresso da 1ª Internacional dos Trabalhadores os delegados presentes foram contrários ao trabalho feminino, o que gerou uma onda de insatisfação das feministas, levando, posteriormente, à fundação da Primeira Liga das Mulheres. A autora destaca, no entanto, que as mulheres tiveram participação decisiva em diversos eventos históricos, como a Comuna de Paris e a Revolução de 1917.

Dentro (e fora) da esquerda, as feministas elucidavam que a opressão patriarcal sobre as mulheres estava além do modo de produção capitalista, podendo se manter mesmo com o fim desse sistema. Nesse sentido, a eliminação da classe não garantia a emancipação das mulheres, sendo a dificuldade de tratar desse assunto dentro dos partidos a confirmação dessa tese. Um exemplo disso é o fato de que quando as mulheres conquistavam cargos dentro dos governos, eram colocadas em postos que falassem sobre família ou saúde, o que mostrava a tendência dos partidos em reproduzir a ordem social que colocava a mulher no espaço do privado e o homem no público (DELPHY, 1992).

Para Chanter (2011, p. 50) o marxismo reduz o sexo à classe, “subsumindo o feminismo ao marxismo” e, dessa forma, as mulheres só poderiam aparecer se

reconhecessem sua condição de membros pertencentes a uma sociedade dividida entre duas classes. A partir dessa análise, não haveria espaços para o reconhecimento de que em qualquer grupo, o capitalismo e o patriarcado trabalham juntos para discriminação das mulheres; além disso, não se leva em consideração o papel do trabalho doméstico na criação de mais-valia. Para a autora, enquanto o marxismo permanecer analisando a sociedade somente em termos que aceitem a "oposição fundamental de classe" ele não dará conta da condição das mulheres trabalhadoras (pagas ou não) e continuará alheio à discriminação por sexo.

Cisne (2014) em uma aproximação entre feminismo e marxismo, ressalta que uma das maiores contribuições do feminismo para a produção teórica crítica é a desomogeneização da classe trabalhadora e os desdobramentos políticos que daí podem surgir em torno de práticas coletivas reivindicatórias. Para ela:

A análise da condição da mulher no mundo do trabalho não é uma questão de ordem linguística ou meramente gramatical. Ou seja, não se trata, apenas, de ressaltar que além de trabalhadores, existem trabalhadoras na composição da classe. Trata-se de analisar como as mulheres sofrem uma exploração particular, ainda mais intensa do que a dos homens da classe trabalhadora e que isso atende diretamente aos interesses dominantes. (CISNE, 2014, p. 26).

Também buscando uma aproximação entre o feminismo e o marxismo, Castro (2000) observa algumas semelhanças entre os dois, tais como: i) preocupação em questionar relações desiguais socialmente construídas em embates de poder; ii) projeto por negação de propriedade, expropriações e apropriações; iii) ênfase na materialidade existencial; iv) possibilidade de mudanças acionadas por sujeitos; v) uma certa utopia humanista.

No Brasil, durante a Ditadura Civil-Militar (1964-1985), o feminismo era visto pela esquerda brasileira como um fragmentador da luta principal que, no caso, era o combate à ditadura (GONÇALVES, 2009). Os companheiros homens viam o feminismo com desconfiança e o encaravam como uma dupla ameaça: o risco de fragilizar a unidade do proletariado (e conseqüentemente enfraquecer a luta contra o capitalismo) e, ao mesmo tempo, o medo de perderem seu próprio poder, tanto dentro das organizações quanto nas suas relações sociais (CAMARGO, 2010 *apud* PINTO, 2003). Para Delphy (1992) os homens da esquerda foram uma decepção para as mulheres, pois era mais fácil para esses militantes se sensibilizarem com os problemas de pessoas desconhecidas na Etiópia do que com as pessoas com as quais costumavam dividir mesa e casa.

Delphy (1992), em contexto francês - mas aplicável a outros lugares - diz que as mulheres só não largaram definitivamente os partidos de esquerda porque com o tempo o movimento feminista foi se isolando e deixando de lado alguns assuntos como, por exemplo,

os que envolviam imperialismo e política internacional, debates que eram encontrados majoritariamente dentro desses partidos.

2. Marxismo e Feminismo: aproximações e distanciamentos

Buscando a importância da colaboração dialética entre feminismo e marxismo, faremos agora alguns apontamentos dos pontos mais polêmicos historicamente construídos. Os três primeiros tratam de problemas interpretativos do movimento operário em relação ao feminismo, a participação das mulheres e do próprio marxismo. Já os pontos 2.4 e 2.5 abordam como a ausência de uma interpretação marxista pode enfraquecer as análises feministas.

2.1 O feminismo é um movimento burguês

Essa crítica feita pelo movimento de esquerda – e que servirá de base argumentativa para a rejeição de um movimento específico de mulheres – apoiou-se na ideia de que o movimento feminista surgiu no seio das revoluções burguesas, e ainda carregaria em sua essência esse tom burguês. Mesmo desconsiderando a luta das mulheres antes da organização feminista, é válido lembrar que o próprio movimento operário só foi concebido por Marx por conta das revoluções burguesas, em suas palavras: “A burguesia desempenhou na História um papel revolucionário decisivo” (MARX, 2010, p. 27). A própria vitória da classe trabalhadora dependia da vitória anterior da burguesia sob o sistema feudal. Ao criticar a visão dos socialistas utópicos Marx (2010, p. 76) diz que eles fracassaram “necessariamente em razão da forma embrionária do proletariado e da ausência das condições materiais para sua emancipação, condições que surgem apenas como produto da época burguesa”.

Foi com a possibilidade criada com as revoluções burguesas e o surgimento de espaços democráticos até então desconhecidos que a ideia de liberdade e igualdade ganharam impulso, e para isso não era possível excluir mais da metade da população (ARRUZA, 2010). Em termos marxistas, foi a partir desse momento que as condições necessárias para a transformação social da vida das mulheres foram criadas. Claro que, no entanto, é válido destacar que mesmo dentro da limitação das lutas burguesas as organizações das mulheres não foram fáceis. Como exemplo, tem-se a questão da recusa da proposta de Olympe de Gouges sobre a “Declaração dos Direitos da Mulher e da Cidadã”, uma tentativa de colocar que as mulheres existiam já que uma declaração chamada “Declaração dos Direitos do Homem” não as incluía. Assim, o século conhecido como “o

século das luzes” continuou rejeitando a participação das mulheres na política, as condenando e as reafirmando no espaço do privado. (PEDRO, J. M; PINSKY, 2014).

Uma boa leitura de Marx nos mostra que ele não fazia uma avaliação maniqueísta do desenvolvimento histórico, não falava que tudo o que vinha da burguesia deveria ser desprezado e jogado fora; pelo contrário, ele avaliava as relações sociais para fazer suas considerações. Além disso, nenhum movimento deve ser essencializado, como se não pudesse mudar. O próprio desenvolvimento das ideias socialistas teve início com os socialistas utópicos e estiveram presentes em outras linhas que não a dos comunistas do socialismo científico, tal como a do socialismo pequeno-burguês e do socialismo feudal (MARX, 2010). Se o socialismo pode mudar de acordo com as condições históricas, por que ao feminismo foi negada essa possibilidade?

2.2 A divisão da classe trabalhadora

Uma das principais argumentações do movimento operário contra a elucidação dos problemas específicos das mulheres era que isso poderia dividir a classe. Uma argumentação irônica, uma vez que essa divisão se originou com próprio movimento da esquerda ao defenderem primeiramente propostas como o salário família, a naturalização da mulher nos cuidados domésticos e a defesa de sua exclusão do trabalho social, tal como aconteceu durante a I Internacional (ARRUZA, 2010). Quem dividiu a classe trabalhadora foram os homens que fizeram essa leitura limitada das obras de Marx. A não aceitação das mulheres, das diferenças e a exclusão de pelo menos metade do potencial da classe trabalhadora nas questões decisivas, isso, sim, dividiu a classe.

Claro que o sexismo e a misógina não é uma exclusividade dos movimentos de esquerda, no entanto é mais dolorido que ajam dessa forma, uma vez que vai contra os princípios de busca de uma sociedade igualitária. É mais dolorido porque esse movimento se propõe a romper amarras, destruir a relação de servidão, construir uma “associação em que o livre desenvolvimento de cada um é a condição para o livre desenvolvimento de todos” (MARX, 2010, p. 62), e por mais que lute para por um fim à submissão do homem pelo homem, parece esquecer da liberdade das mulheres. Um movimento de esquerda sexista é um movimento hipócrita.

Um ponto de destaque nessa questão é que muitas vezes essa interpretação sobre a pauta das mulheres, embora recebam a denominação de “marxistas”, não vem das obras de Marx e Engels, e sim de pessoas que foram inclusive seus rivais políticos, como por exemplo, a misoginia oriunda de Proudhon e Lassalle, ambos duramente criticados por Marx. Também contribuem para escamotear esse debate as ações tomadas pela URSS pós Lenin, que

reforçavam os valores familiares como um instrumento para garantir a obediência e a produtividade (ARRUZA, 2010). Assim, apesar de no começo da revolução bolchevique a libertação das mulheres ter sido vista como emergencial, principalmente a partir dos eixos da libertação da mulher do trabalho doméstico e a sua independência econômica face ao homem através da plena participação na atividade produtiva, e mesmo sendo pioneira nos direitos civis, por exemplo, a URSS foi o primeiro Estado do mundo a legalizar o aborto. Mais tarde, na gestão de Stálin, a família tradicional foi restaurada afim de garantir a conservação e a reprodução de uma nova casta burocrática (*idem*).

2.3 A relação público-privado

Uma das grandes críticas feita pelo pensamento feminista é sobre a dualidade entre a esfera pública e a esfera privada (BIROLI; MIGUEL, 2014). Relação denunciada desde Engels no clássico *A origem da família, da propriedade privada e do Estado*, no qual ao analisar o trabalho doméstico das mulheres e a construção de uma sociedade mais justa, coloca que quando “os meios de produção passarem a ser propriedade comum, a família individual deixará de ser a unidade econômica da sociedade” e a “economia doméstica converter-se-á em indústria social” (ENGELS, 2010, p. 99), em outras palavras:

Isso demonstra que a emancipação da mulher e sua equiparação ao homem são e continuarão sendo impossíveis, enquanto ela permanecer excluída do trabalho produtivo social e confinada ao trabalho doméstico, que é um trabalho privado. A emancipação política da mulher só se torna possível quando ela pode participar em grande escala, em escala social, da produção, e quando o trabalho doméstico lhe toma apenas um tempo insignificante. Essa condição só pode ser alcançada com a grande indústria moderna, que não apenas permite o trabalho da mulher em grande escala, mas até o exige, e tende cada vez mais a transformar o trabalho doméstico privado em uma indústria pública. (*idem*, p. 204).

Somente com esses trechos (e haveriam muitos outros para citar) já é possível observar a opinião marxiana sobre o trabalho da mulher e a relação público/privado. No entanto, infelizmente, devido até mesmo a uma aproximação de alguns partidos marxistas com seguimentos religiosos, houveram muitos posicionamentos contrários à participação da mulher e a sua naturalização na esfera do privado. Interpretações equivocadas que gerarão separações e críticas ao marxismo.

Outro fator importante é a análise fundamental das feministas materialistas sobre o trabalho doméstico, salientando que não só o processo de produção, mas também o de reprodução seria fundamental para o sucesso dos empreendimentos capitalistas (CHANTER, 2011). Assim, após o expediente quando o trabalhador retorna à sua casa e encontra sua comida feita, sua roupa lavada e o ambiente limpo teria um rejuvenescimento e

abastecimento de energia física. O trabalho doméstico seria um facilitador do trabalho, uma mais-valia que não foi calculada na teoria de Marx (ARRUZA, 2010).

A divisão público/privado é uma ideologia burguesa, uma vez que é através dela que se jogam os problemas no âmbito da individualidade. É a mesma relação que irá dizer que se você passar fome com o seu pouco salário, o problema será seu; se você não tem onde morar, o problema será seu; se você mora longe do seu trabalho, o problema será seu. A lógica que aprisiona as mulheres dentro de casa, é a que quer colocar a responsabilidade das mazelas sociais sob o indivíduo. Um movimento de esquerda que não percebe essa relação está imerso na ideologia pequeno-burguesa.

2.4 A divisão sexual do trabalho e a divisão internacional do trabalho

Com o processo em curso da reestruturação produtiva vigente desde os anos de 1970, há uma série de estratégias em resposta à situação de crise do capitalismo, dentre as quais, destaca-se a onda de inovações tecnológicas de base microeletrônica, associada à descentralização produtiva e à desregulamentação das relações laborais.

A descentralização produtiva significa a expansão dos capitais para fronteiras que garantam rápido retorno, e os países do terceiro mundo, assim como as mulheres dessas regiões, têm tido sua inserção da divisão do trabalho de maneira bastante desigual. Os espaços periféricos ficam com os piores encargos dentro da Divisão Internacional do Trabalho (DIT), sendo cada vez mais crescente dentro dessa realidade a feminilização do trabalho. Conforme aponta Castells, 1999, p. 195 *apud* Holzmann, 2000, p. 264, “há uma predominância de mulheres e jovens nas empresas periféricas da rede, nas quais elas constituem uma mão-de-obra considerada dispensável e facilmente substituível, empregada em caráter temporário ou como trabalhadores em tempo parcial”. Nas palavras de Chanter:

Com o crescimento das empresas multinacionais, na esteira do aumento da competição entre as economias capitalistas ocidentais avançadas, o caráter transnacional do capitalismo sustenta a necessidade de a teoria feminista não só suplementar o enfoque do marxismo sobre a economia de classe com uma análise de gênero, mas também estender sua consideração à raça e a etnicidade. À medida que as indústrias continuam a transferir-se para os países em desenvolvimento, onde as despesas gerais são relativamente baixas, o índice de desemprego são frequentemente altos e as organizações trabalhistas mal existem, a exploração das mulheres do terceiro mundo é mais acentuada. (CHANTER, 2011, p. 41).

Ou seja, na dialética da divisão sexual do trabalho com a divisão internacional do trabalho, são as mulheres do terceiro mundo que recebem os menores salários (mais baixos do que os dos homens de terceiro mundo e de países desenvolvidos, bem como das mulheres do primeiro mundo). Cines (2014, p. 85) ressalta que o modo de produção capitalista

“encontra na exploração do trabalho da mulher, seja na esfera produtiva, seja na esfera reprodutiva (em trabalho remunerado ou não), uma de suas bases de sustentação”.

2.5 O feminismo negro e a questão de classe

Um dos problemas verificáveis no afastamento do feminismo de uma perspectiva mais marxista é a exclusão das mulheres negras. A questão racial que está muito mais imbricada na pauta de classe do que na de gênero⁴¹, foi muitas vezes ofuscada por um feminismo composto somente por mulheres brancas e de classe média, as quais quase consequentemente tinham pautas voltadas para conquista de direitos liberais como, por exemplo, pelo direito de trabalhar, que nunca foi negado às mulheres negras, sempre vistas como detentoras de uma força superior a das brancas. Densamente sexualizadas, para elas o trabalho não só nunca foi negado como tinha a mesma carga que dos homens (DAVIS, 2005).

Em uma sociedade racista, as negras chega(ra)m a ter sua própria identificação enquanto mulheres negadas. O discurso feito em 1851 pela Sojourner Truth durante a *Women's Rights Convention* em Akron, Ohio, Estados Unidos, demonstra essa relação:

Aqueles homens ali dizem que as mulheres precisam de ajuda para subir em carruagens, e devem ser carregadas para atravessar valas, e que merecem o melhor lugar onde quer que estejam. Ninguém jamais me ajudou a subir em carruagens, ou a saltar sobre poças de lama, e nunca me ofereceram melhor lugar algum! E não sou uma mulher? Olhem para mim? Olhem para meus braços! Eu arei e plantei, e juntei a colheita nos celeiros, e homem algum poderia estar à minha frente. E não sou uma mulher? Eu poderia trabalhar tanto e comer tanto quanto qualquer homem – desde que eu tivesse oportunidade para isso – e suportar o açoite também! E não sou uma mulher? Eu pari 3 treze filhos e vi a maioria deles ser vendida para a escravidão, e quando eu clamei com a minha dor de mãe, ninguém a não ser Jesus me ouviu! E não sou uma mulher? (TRUTH, 2015)

Uma noção genérica de “mulher” favoreceu um modelo hegemônico (branca e burguesa) da mesma forma que a noção genérica de “homem” e a universalização do masculino escondeu as mulheres. Não à toa que as feministas negras irão questionar a construção da pauta da agenda feminista segundo a vivência das brancas, pois para elas, o que ocorreu foi uma “usurpação do feminismo pelas mulheres burguesas para apoiar seus interesses de classe” (HOOKS, 2000 *apud* BIROLI; MIGUEL, 2014, p. 86).

Colocar em debate a existência das mulheres negras é problematizar vários elementos, dentre os quais, as razões para que no movimento feminista as lideranças sejam brancas e no movimento negro em geral sejam os homens a falar. Temos de um lado um

⁴¹ Principalmente se considerarmos que a origem do feminismo é burguesa e a do movimento negro é pelo fim do escravagismo.

movimento negro misógino, e de outro um feminismo burguês/racista, ou seja, em ambos os espaços a mulher negra é subalternizada e permanece sem voz.

Para o feminismo, pensar na pauta negra é um desafio, pois significa repensar os privilégios sociais dados pela cor da pele e a posição na luta de classes. Talvez por isso a solução tenha sido ignorar as mulheres negras e o feminismo por elas elaborado. Lutar pelo voto, mas manter uma empregada com baixos salários; colocar-se a favor do aborto, mas não lutar pelo fim da violência policial contra a juventude negra periférica; lutar pela inserção das mulheres no mercado de trabalho, mas não perceber que as negras sempre trabalharam e que permanecem nos piores postos. Enfim, um movimento feminista hipócrita porque só luta pela liberdade de um "modelo de mulher" e não de todas.

3. A construção de uma pedagogia engajada

Um dos encontros possíveis e necessários entre o marxismo e o feminismo é proposto pela escritora bell hooks, fortemente influenciada pelo pensamento descolonial, do feminismo negro e de Paulo Freire, ela aborda a possibilidade de uma educação progressista e holística, uma "pedagogia engajada". Que seja mais exigente que a pedagogia crítica ou feminista convencionais (HOOKS, 2013), que vá além ao considerar a relação dialética entre as duas, e no qual o bem-estar e a autoatualização ganhem ênfase.

A pedagogia engajada é uma expressão de ativismo político (HOOKS, 2013, p. 28). É nadar contra a corrente da educação bancária, desafiar o *status quo*, e se comprometer entusiasticamente com a educação como prática de liberdade. Ação que encontra respaldo nas palavras de Freire (2001, p. 46) quando ele expõe que a (o) educador(a) progressista é leal à radical vocação do ser humano para a autonomia e "se entrega aberto e crítico à compreensão da importância da posição de classe, de sexo e de raça para a luta de libertação". O educador progressista "não reduz uma posição à outra. Não nega o peso da classe nem da cor da pele nem tampouco do sexo na luta". Entendendo que:

O sexo só não explica tudo. A raça só, tampouco. A classe só, igualmente. O líder operário, audaz e empreendedor, aguerrido na luta de libertação, mas que trata sua companheira como objeto é tão incoerente quanto a líder feminista branca que menospreza a camponesa negra e tão in-coerente quanto o intelectual progressista que, falando a operários, não se esforça para falar com eles. (*idem*).

Para Hooks (2013, p. 50), assim como para Freire, a pedagogia como prática de liberdade envolve a "práxis" definida pelo brasileiro como um agir e refletir sobre o mundo a fim de modificá-lo. Que nós transformemos as instituições educacionais – e a sociedade – "de tal modo que nossa maneira de viver, ensinar e trabalhar possa refletir nossa alegria diante da diversidade cultural, nossa paixão pela justiça e nosso amor pela liberdade".

4. Conclusão

Com este artigo buscou-se fazer um breve panorama da relação entre feminismo e marxismo. Nos tópicos 2.1, 2.2 e 3.3 procuramos demonstrar como uma certa interpretação do marxismo levou a um afastamento da participação das mulheres e a construção de um movimento operário misógino; no entanto, é possível tecer críticas a essa visão a partir das próprias leituras marxianas. Pois assim como há diversos feminismos, há também vários tipos de marxismos.

Talvez a maior contribuição do marxismo ao feminismo seja o enfoque histórico e material que permitiu a desnaturalização da subordinação da mulher (ARAUJO, 2000). Não é um biológico que coloca as mulheres abaixo dos homens, não é um assunto que envolve hormônios, órgãos sexuais ou força física, mas sim a construção histórica e social que esses corpos tiveram.

O marxismo precisa deixar de ser um texto fantasma nos debates feministas (CASTRO, 2000), pois é somente através de sua contribuição que a liberdade das mulheres envolverá a busca pela liberdade de todas as mulheres. E, por outro lado, se o marxismo se propõe a fazer análises da totalidade, não pode mais esquecer metade da população e dividir a análise da sociedade entre público-privado. É preciso parar de tentar quantificar as opressões e buscar trabalhá-las de maneira dialética, sem colocar uma sobre a outra, mas problematizando as duas (gênero e classe, mas também raça) para a construção de uma sociedade justa onde o homem não explore o homem, mas também que não explore a mulher; ou seja, pelo real fim das explorações, por uma verdadeira igualdade.

A possibilidade dessa intersecção é encontrada na pedagogia engajada de Bell Hooks e na pedagogia crítica de Paulo Freire. Ambos procurando uma educação que questione a supremacia branca, o imperialismo, o sexismo e o classismo na busca por uma verdadeira transformação pedagógica e da sociedade. Transgredir as barreiras, tomar a responsabilidade de que professoras (es) podem modificar a vida de estudantes e que estes carregam experiência e conhecimentos a compartilhar, encarar que sendo a história uma possibilidade a educação também é.

Referências Bibliográficas

ARAUJO, Clara. *Marxismo, feminismo e o enfoque de gênero*. Crítica Marxista, São Paulo, Boitempo, v. 1, n. 11, p. 65-70, 2000.

ARRUZA, Cinzia. *Feminismo e Marxismo: entre casamento e divórcios*. Lisboa, Edições Combate, 2010.

BIROLI, Flávia; MIGUEL, Luis Felipe. *Feminismo e Política*. São Paulo: Boitempo, 2014.

CAMARGO, Ayla. *Mulheres no exílio x esquerda máscula marxista: diálogos (im)pertinentes à bases do feminismo brasileiro*. In: SIMPÓSIO LUTAS SOCIAIS NA AMÉRICA LATINA, 4., 2010, Londrina. *Anais...* Londrina: UEL, 2010. p. 63-71.

CASTRO, Mary Garcia. *Marxismo, feminismo e feminismo marxista - mais que gênero em tempos neoliberais*. *Crítica Marxista, São Paulo, Boitempo*, v.1, n.11, p. 98-108, 2000.

CHANTER, Tina. *Feminismo e marxismo: a utilidade e as limitações dos modelos paralelos*. IN: CHANTER, T. *Gênero: conceitos-chave em filosofia*. Porto Alegre: Artmed, 2011.

CISNE, Mirla. *Feminismo e Consciência de Classe no Brasil*. São Paulo: Cortez, 2014.

DAVIS, ANGELA. *Mujeres, raza e clase*. Madri: Ediciones Alca, 2005.

DELPHY, Christine. *Feminismo e recomposição da esquerda*. *Nouvelles Questions Féministes*, Paris, vol. 13, n° 1, p.187-199. 1992.

ENGELS, Friedrich. *A origem da família, da propriedade privada e do Estado*. Tradução de Leandro Konder. 2ª ed. São Paulo: Expressão Popular, 2010.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996. (Coleção Leitura).

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

GONÇALVES, R. *Sem pão e sem rosas: do feminismo marxista impulsionado pelo Maio de 1968 ao academicismo de gênero*. *Lutas Sociais*, São Paulo, n. 21/22. p. 98-110, 2009.

HOLZMANN, Lorena. *Notas sobre as condições da mão-de-obra feminina frente às inovações tecnológicas*. *Sociologias*. n.4, p. 258-273, 2000.

HOOKS, Bell. *Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade*. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2013.

MADEIRA, R. M.; TAROUÇO, G. S. *Partidos, programas e o debate sobre esquerda e direita no Brasil*. *Revista de Sociologia e Política*. vol. 21, n. 45. p. 149-165. 2013.

MARX, K.; ENGELS, F. *Manifesto do Partido Comunista*. Porto Alegre: L&PM, 2010.

_____. *O 18 Brumário de Luíz Bonaparte*. São Paulo: Martin Claret, 2008

PEDRO, J. M.; BASSANEZI, C. *Igualdade e especificidade*. In: PINSKY, C.B.; PINSKY, J. (org). *História da cidadania*. 6ª ed., 1ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2014. p. 265-309.

SOUZA-LOBO, Elizabeth. *A classe operária tem dois sexos: trabalho, dominação e resistência*. 2ªed. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2011.

TRUTH, S. *E não sou uma mulher?* Disponível em: <<http://arquivo.geledes.org.br/atlantico-negro/afroamericanos/sojourner-truth/22661-e-nao-sou-uma-mulher-sojourner-truth>>. Acesso em: 09 ago 2015.

LEI DE MESTRES E ENCONTRO DE SABERES: UMA CONTRIBUIÇÃO GRAMSCIANA À INTRODUÇÃO DOS SABERES POPULARES NO ENSINO SUPERIOR

Débora Bergamini Moreira da Silva

Escola Livre de Cultura e Criações de Araçoiaba da Serra

deborabergamini.cultura@gmail.com

Resumo: a partir de uma pesquisa bibliográfica, o presente artigo tem como objetivo realizar uma investigação sobre o projeto de lei nº1176/2011, a partir de uma análise concreta de um dos possíveis caminhos para sua aplicação, o projeto “Encontro de Saberes nas Universidades Brasileiras”, realizado pelo Instituto Nacional de Ciência e Tecnologia de Inclusão no Ensino Superior e na Pesquisa (INCTI). A luz do pensamento gramsciano, indaga-se se a valorização dos saberes/fazer advindos dos povos e comunidades tradicionais são capazes de fortalecer o bom senso⁴² necessário à consolidação de processos autônomos de reconhecimentos, que possibilitem o questionamento das situações vividas e orientem a ação para a superação da condição de subalternidade, consolidando-se enquanto instrumentos para uma filosofia da práxis.

Palavras-chave: Lei de Mestres; Gramsci; Hegemonia; Cultura Popular; Encontro de Saberes.

Abstract: from a bibliographic research, the present article aims to perform an investigation on the bill No.1176/2011, based on a concrete analysis of one of the possible ways to their application, the “Gathering of Knowledge at the Brazilian Universities” project, accomplished by the National Institute of Science and Inclusion Technology at the Higher Education and Research. In the light of Gramsci’s thought, it wonders if the appreciation of the knowledge/practice descendant from the traditional people and communities are able to strengthen the common sense necessary to the consolidation of the autonomous processes of recognition, enabling the questioning of the experienced situations and guide the action to the overcome the condition of subordination, consolidating itself as instruments for a philosophy of praxis.

Key-words: Law of Masters; Gramsci; Hegemony; Popular Culture; Gathering of Knowledge.

Introdução

Ao longo da história muitas foram as interpretações dadas as teorias desenvolvidas por Marx e Engels. No entanto, é quase unânime no universo acadêmico a ideia de que foi

⁴² A expressão “bom senso” é aqui utilizada a partir da perspectiva de Gramsci, que a considera o núcleo sadio do que denomina senso comum.

no pensamento de Gramsci que as teorias marxistas ganharam sua adequação à nova realidade do sistema capitalista, que entrava no século XX já profundamente transformado desde a elaboração das teorias de superação do capitalismo pela via socialista.

Ao fazer de sua construção intelectual objeto de uma relação dialética entre a vida militante e seu papel de intelectual orgânico, por meio da teoria da práxis, Gramsci superou o idealismo e o determinismo econômico, muito presentes nas teorias marxistas no início do século XX, a fim de encontrar respostas, por meio de uma análise concreta da história, para explicar a dificuldade de implantar um sistema que superasse o capitalismo e consolidasse um novo bloco histórico, orientado não mais pela burguesia, mas sim pelas classes subalternas.

A constatação feita pelo filósofo italiano de que não bastava apenas tomar as forças produtivas, mas que também era necessária uma reforma moral e intelectual das classes trabalhadoras, com o objetivo de construir a consciência de classe necessária ao processo revolucionário, revelava em seu método a necessidade de elevar a consciência das classes subalternas, superando o folclore e a cultura popular, a fim de garantir que o povo atingisse o que Gramsci denominou consciência filosófica.

Ao tratar dessa elevação de consciência, que supera o senso comum e constituiu um modelo de sociedade capaz de refletir sobre seu lugar de subalternidade e desta forma orientar a ação para a superação desta condição, Saviani advoga:

Passar do senso comum à consciência filosófica significa passar de uma concepção fragmentaria, incoerente, desarticulada, implícita, degradada, mecânica, passiva e simplista a uma concepção unitária, coerente, articulada, explícita, original, intencional, ativa e cultivada (SAVIANI, 2007, p. 02)

Investigar, portanto, a luz da contribuição filosófica gramsciana, a importância da valorização do conhecimento popular, ao primeiro olhar, pode parecer uma erro epistêmico, ou uma incoerência de orientação metodológica, já que a reforma moral e intelectual por Gramsci defendida compreende a superação do senso comum e do pensamento popular, em detrimento do conhecimento denominado erudito. No entanto, o próprio Saviani conduz uma nova abordagem ao afirmar que:

[...] nem o saber erudito é puramente burguês, dominante, nem a cultura popular é puramente popular. A cultura popular incorpora elementos da ideologia e da cultura dominante que, ao se converterem em senso comum, penetram nas massas. (SAVIANI, 2008, p. 79)

A partir desse ponto de partida, o presente trabalho investiga o projeto "Encontro de Saberes", coordenado pelo professor José Jorge de Carvalho, na Universidade Nacional de Brasília (UNB), que propõe a inserção de mestres do saber popular na docência universitária, funcionando como um projeto piloto de trocas de conhecimento, na tentativa de dar

visibilidade a grupos historicamente subalternizados no contexto histórico nacional. O projeto funciona como um germen potencial do que pode vir a ser uma educação universitária que incorpore a lei nº 1176/2011, reconhecendo identidades e vinculando o saber popular ao universo erudito, ação fundamental para uma expressão elaborada dos interesses populares e para a conscientização dos povos e comunidades tradicionais enquanto classe.

1. A “Lei de Mestres”⁴³ e os Encontros de Saberes: experiências contra hegemônicas

Tramita hoje, na Câmara dos Deputados Federais, a lei nº1176/2011, projeto que visa garantir a valorização e a preservação dos saberes e fazeres advindos do acúmulo das experiências populares dos povos e comunidades tradicionais do Brasil. De acordo com o texto da lei, os indivíduos considerados mestres da cultura popular receberão uma bolsa, semelhante às bolsas de mestrado oferecidas pelas agências federais de incentivo à pós-graduação e, como deveres advindos da titulação, terão como responsabilidade transmitir seus conhecimentos.

Ao contrário do que se especula quanto à suposta facilidade para obtenção da titulação de mestre/mestras, o processo demandará uma pesquisa profunda e o reconhecimento por parte da própria comunidade ao qual o indivíduo está inserido, validando a necessidade de valorização e disseminação dos saberes dos membros reconhecidos como mestres, identificados de forma minuciosa por um processo completo de pesquisas.

Um dos elementos da lei é a existência do aprendiz, condição básica para o reconhecimento do mestre, já que o processo de disseminação do conhecimento reconhecido é iminente a titulação. Conforme consta no projeto de lei, esses aprendizes também poderão pleitear bolsas de estudos, como as oferecidas pelo Centro Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) a estudantes de graduação. Além de defender a preservação da identidade de povos e comunidades tradicionais, o projeto de lei também apresenta em sua justificativa o cumprimento de uma das 53 metas do Plano Nacional de Cultura (PNC), que orienta a inclusão dos saberes tradicionais na educação formal por meio de lei e a instituição de benefício financeiro aos mestres da cultura popular e tradicional.⁴⁴

Movimentos sociais ligados as culturas populares e tradicionais, defendem que o reconhecimento da cultura ancestral, advinda do acúmulo de séculos de transmissão oral é

⁴³ Nome popular dado ao Projeto de Lei nº1176/2011, que institui o Programa de Proteção e Promoção dos Mestres e Mestras dos saberes e fazeres das culturas populares.

⁴⁴ Para mais informações ler o Plano Nacional de Cultura, em vigor desde 2013.

uma urgência para o Brasil, à medida que tais conhecimentos orientam a visão de mundo de inúmeros grupos sociais do país e são exemplos vivos de lutas contra a tentativa de homogeneização da sociedade nacional, fenômeno resultante da hegemonia das classes dominantes, fortalecido pela defesa de uma sociedade do consumo e pelo completo domínio dos meios de comunicação de massas por esses grupos hegemônicos.

O projeto de lei sugere ainda uma alteração na Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB, para incluir a valorização dos saberes e fazeres das culturas tradicionais no conteúdo curricular da educação básica, destacando que caberá ao ensino superior estabelecer mecanismo que ampliem o intercâmbio com essas culturas.

A inclusão desses novos conteúdos no currículo da educação básica do país funcionará, também, como um instrumento de inserção do saber popular no universo da erudição, reconhecendo a participação de uma maioria invisibilizada no processo de desenvolvimento histórico/social, que resultou no que é denominado cultura nacional. Ou seja, ao visualizar sua identidade do lado de dentro do conjunto de aspectos que compõem a história nacional, as classes subalternas poderão, por meio de uma expressão mais elaborada da cultura popular, reconhecer-se enquanto classe inserida no contexto histórico/social e orientar uma ação filosófica que supere sua condição de subalternidade, por meio do próprio reconhecimento dessa condição. Como propõe Saviani, a cultura popular, nesse caso, funcionará como um ponto de partida (para a consciência filosófica), mas não como ponto de chegada. (SAVIANI, 2008)

O desafio de implantar a lei de forma a não inserir o saber popular dentro da lógica capitalista, mas sim constituir caminhos para que a inserção desse saber no universo da educação formal extrapole a perspectiva folclórica e funcione como instrumento de elevação do nível intelectual das massas, está posto nas mãos dos indivíduos por Gramsci denominados: intelectuais orgânicos.

Dermeval Saviani, um dos maiores pesquisadores de Gramsci no Brasil e fundador da pedagogia histórico-crítica defende que a simples transmissão do conhecimento popular, sem a devida problematização e historicização, não necessita da escola, postulando que reconhece o universo escolar não como reproduzidor da lógica cotidiana do senso comum, mas sim como local de luta e consolidação da reforma moral e intelectual da classe trabalhadora.

Assim sendo, Gramsci, no momento em que constrói a crítica ao pensamento de De Man, pensador que advogava a substituição da ciência pelo folclore, alerta para o quão mecanicista e fatalista tal postulando pode ser e sinaliza qual é o papel do intelectual na construção de um novo bloco histórico:

O elemento popular “sente”, mas nem sempre compreende ou sabe; o elemento intelectual “sabe”, mas nem sempre compreende e, menos ainda, “sente”. Os dois extremos são, portanto, por um lado, o pedantismo e o filisteísmo, e, por outro, a paixão cega e o sectarismo. Não que o pedante não possa ser apaixonado, ao contrário; o pedantismo apaixonado é tão ridículo e perigoso quanto o sectarismo e a mais desenfreada demagogia. O erro do intelectual consiste em acreditar que se possa saber sem compreender e, principalmente, sem sentir e estar apaixonado (não só pelo saber em si, mas também pelo objeto do saber (...)) não se faz política-história sem esta paixão, isto é, sem esta conexão sentimental entre intelectuais e povoação. (GRAMSCI, 1999, p. 221-222)

2. Encontro de Saberes: uma experiência concreta

Há uma relação direta entre o papel da universidade em construir, no campo da educação formal, mecanismos de inclusão do projeto de lei aqui analisado, almejando estabelecer o engajamento dos saberes popular de forma sistemática e contextualizada, com a visão de Saviani, quando pontua que:

Em suma, a universidade irá colocar-se no âmago da cisão que caracteriza a sociedade capitalista, obrigando-se a optar entre conservar a reforçar a situação dominante e ou se engajar no esforço tendente a impedir que as aspirações populares continuem sendo sistematicamente frustradas. E nesse engajamento descobrirá que, para ser um instrumento de realização das aspirações populares, a “cultura popular” terá que ser expressa em termos eruditos. Nessa descoberta descobrirá também a importância da educação e da escola (GRAMSCI, 1999, p. 102)

É orientado por esse postulado que será feito o esforço em compreender de que forma o projeto iniciado pela UNB, intitulado “Encontro de Saberes” contribui para as aspirações de Saviani, quando propõe uma universidade capaz de expressar as aspirações populares em termos eruditos.

Em entrevista concedida a Universidade Federal do Rio Grande do Sul⁴⁵, o pesquisador José Jorge de Carvalho, idealizador do “Encontro de Saberes”, afirma que deu início ao processo de criação do Instituto de Ciência e Tecnologia de Inclusão no Ensino Superior e na Pesquisa (INCTI), em 2009, após participar por dois anos consecutivos de seminários sobre cultura popular, onde mestres da cultura popular questionavam o porquê de percursoristas, mestres de capoeira, entre outros, não lecionarem nas instituições formais de ensino. A partir da fundação do instituto, consolidou-se, portanto, um convênio com o Ministério da Cultura, a fim de colocar em prática as aspirações populares e experimentar a inclusão desses saberes no campo do ensino superior.

Foi criada então, no segundo semestre de 2010, a disciplina “Artes e Ofícios dos Saberes Tradicionais”, disponível na grade de todos os cursos oferecidos pela UNB e ministrada por cinco mestres de artes e ofícios populares e indígenas, juntamente com professores da universidade.

⁴⁵ Disponível em <<http://www.ufrgs.br/15salaodeextensao/noticias/jose-jorge-de-carvalho-media-debate-sobre-o-papel-da-extensao>>

Vale ressaltar aqui dois aspectos de extrema relevância para destacar, a luz de uma perspectiva gramsciana, os instrumentos constitutivos do projeto investigado:

1. O papel de intelectual orgânico exercido pelo professor José Jorge de Carvalho, no momento em que partiu das aspirações populares para elaborar a proposta, ou seja, a partir de uma demanda insurgente das classes subalternas e da experiência de “sentir o que o povo sente”, propôs sua ação no campo do conhecimento erudito;
2. O fato de as disciplinas não serem ministradas somente pelos mestres da cultura popular, mas sim por esses em conjunto com os professores da universidade, em um esforço não apenas de transmitir a sabedoria tradicional de forma assistemática, mas de exercitar a inter-relação entre conhecimento popular e erudito, contextualizando de forma histórico/crítica os conteúdos trabalhados ao longo da experiência de troca e aprendizagem, instrumentalizando assim docentes, graduandos e mestres para uma concepção unitária e articulada do conteúdo abordado.

Segundo informação do Ministério da Cultura, muitos foram os desdobramentos do projeto desde sua concepção:

O piloto do Encontro de Saberes foi lançado em 2010, na UnB, na qual ocorreram quatro edições da disciplina. Em 2012, a proposta foi replicada na Universidad Javeriana de Bogotá e, em 2014, o projeto experimentou um processo de expansão também no Brasil, por meio da incorporação de outras cinco universidades parceiras: Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Universidade Federal do Pará (UFPA), Universidade Estadual do Ceará (UECE), Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF) e Universidade Federal do Sul da Bahia (UFSB). A partir desta rede, a proposta já abrangeu cerca de mil alunos, 60 professores e 70 mestres tradicionais, totalizando quase mil horas/aula.⁴⁶

Em 2015, foi realizado, na cidade de Brasília, o seminário “Encontro de Saberes: bases para um diálogo interepistêmico”, que reuniu pesquisadores de diversas universidades, além de mestres das culturas popular e tradicionais, com o objetivo de refletir sobre a relação sistemática entre os saberes tradicionais e acadêmicos, utilizando como ponto de partida o projeto do professor José Jorge de Carvalho.

A realização do seminário e a expansão do projeto, iniciado em 2010, faz com que seja possível identificar o embrião de uma articulação em rede, capaz de dar início a um processo de inclusão das visões ontológicas, epistemológicas e axiológicas dos povos e comunidades tradicionais do Brasil no território do conhecimento erudito, costurando uma teia que é lançada na contra mão da visão hegemônica de ciência, visão essa que considera conhecimento apenas o que foi produzido ao longo da história pelas culturas ocidentais e

⁴⁶ Disponível em < http://cultura.gov.br/o-dia-a-dia-da-cultura/-/asset_publisher/waaE236Oves2/content/encontro-aborda-insercao-do-saber-tradicional-na-universidade/10883>

letradas e ignorando assim outras bases epistemológicas, necessárias ao reconhecimento das classes populares enquanto agentes políticos/históricos e indivíduos produtores de conhecimento.

Não será possível, portanto, um movimento catártico, capaz de criar nas classes subalternas uma consciência de classes por meio da apropriação do conhecimento produzindo pelo homem ao longo da história, sem que antes haja um (re) conhecimento da produção simbólica de seu grupo cultural de origem e a identificação de que, enquanto agente social/político/histórico, estar inserido em um contexto vinculado a uma totalidade concreta é uma condição iminente a experiência humana. Não se pode ter consciência da existência da totalidade sem antes tomar consciência da existência e sua inevitável inserção no contexto histórico/social.

A elevação do nível de consciência das classes subalternas e conseqüentemente a consolidação de uma visão de mundo necessária para que se oriente uma ação transformadora capaz de suplantar o individualismo e a alienação estabelecidos pelo modo de produção capitalista, não acontecerá sem antes passar pelo movimento de conhecer os processos históricos que consolidaram a estrutura social necessária a manutenção de seu papel de subalternidade. É o ato de conhecer, em uma relação dialética ao processo de reconhecer, a fim de desenvolver a habilidade de contextualizar e historicizar o conhecimento constituído, que se caracteriza enquanto condição *sine qua non* para a consolidação de uma consciência de classe, capaz de alimentar o nascimento de um novo bloco histórico que supere o modo de produção capitalista. Quanto a isso, Gramsci postula:

A compreensão crítica de si mesmo é obtida, portanto, através de uma luta de "hegemonias" políticas, de direções contrastantes, primeiro no campo da ética, depois no da política, atingindo, finalmente, uma elaboração superior da própria concepção do real. A consciência de fazer parte de uma determinada força hegemônica (isto é, a consciência política) é a primeira fase de uma ulterior e progressiva autoconsciência, na qual teoria e prática finalmente se unificam. Portanto, também a unidade de teoria e prática não é um dado de fato mecânico, mas um devir histórico, que tem a sua fase elementar e primitiva no sentimento de "distinção", de "separação", de independência quase instintiva, e progride até a aquisição real e completa de uma concepção do mundo coerente e unitária. (GRAMSCI, 1999, p. 103-109)

Martins (2009) ratifica a necessidade de elevar o nível de conhecimento das classes subalternas, enquanto método de transformação social, quando afirma que "[...] o processo de produção do conhecimento deve se articular com o compromisso político: conhecer para transformar o mundo, os homens, suas comunidades e as relações sociais globais". (MARTINS, 2010, p. 53)

Sinalizando, desta forma, um caminho que ultrapasse o senso comum, enquanto instrumento primeiro de superação das hegemonias vigentes, ou seja, a educação (em sua concepção mais ampla) enquanto caminho capaz de tomar das mãos de uma minoria burguesa dominante a capacidade de direção sobre todos os grupos sociais e o poder de decisão sobre os caminhos da sociedade.

Reproduzir no indivíduo singular tudo o que a humanidade produziu ao longo da história, requer um desenvolvimento intelectual que deve ser alcançado através de uma formação que os homens fazem “sobre o mundo” e “com o mundo”, de forma dialética. Ou seja, isolar a produção simbólica dos povos e comunidades tradicionais apenas no universo de seus grupos sociais, impossibilita a problematização e a contextualização histórico/social desta produção, afastando esses povos da práxis capaz de transformar suas visão de mundo e suas ação diante da realidade concreta vivida, além de impossibilitar a outros grupos subalternizados um reconhecimento destes com os povos e comunidades tradicionais, condição necessária a formação de um novo bloco histórico.

Salvas as devidas especificidades dos contextos históricos e sociais pelos quais a análise materialista da história se constitui, é possível refletir como Gramsci trata da questão meridional, enquanto estudo e reflexão dos caminhos necessários para estabelecer uma consciência de classes, mesmo em grupos sociais tão distintos na Itália do início do século XX, condição não muito diferente da heterogeneidade cultural no Brasil do século XXI. Ou seja, sectarizar a produção simbólica advinda de povos e comunidades tradicionais em seus grupos sociais, corrobora com o alargamento do abismo entre os diferentes grupos subalternizados no contexto do Brasil contemporâneo, o que torna o projeto “Encontro de Saberes” um importante espaço da construção da subjetividade e reconhecimento dos grupos subalternos advindos de diferentes territórios (geográficos e/ou existenciais), ou seja, de distintas matrizes ontológicas, axiológicas e epistêmicas, no entanto, exploradas pelo mesmo bloco histórico dominante.

3. Tradição oral, bom senso e consciência filosófica

Se para o estudo materialista/histórico/dialético a necessidade de contextualizar o objeto de pesquisa é condição determinante, fazer um esforço para compreender o contexto em que foram desenvolvidas as teorias marxistas pode contribuir para uma contextualização mais assertiva ao utilizar esse paradigma enquanto orientação em estudos sobre os conhecimentos produzidos ao longo da história por povos e comunidades tradicionais, em sua maioria populações ágrafas, muito embora Gramsci tenha sinalizado a dificuldade de

constituir uma história do senso comum, principalmente pela falta de documentos que pudessem subsidiar tais pesquisas.

A partir do legado filosófico gramsciano, visões de mundo se constituem como maneiras de ver a realidade vivida posicionar-se diante dela de maneira que tornem-se guias para a ação. São construídas histórico/socialmente e articulam-se dialeticamente com a hegemonia em vigor⁴⁷, portanto elas não são neutras, inatas e/ou a-históricas. Elas são difundidas por diferentes meios, instrumentos e processos (escola, família, mídia, igreja, etc) e são objetivas e subjetivas, já que sua alteração compreende diferentes formas de orientar a ação do sujeito e se manifestam na produção e reprodução da vida social, bem como nas dimensões individuais e coletivas da vida social.⁴⁸

A partir de tal concepção, é necessário abordar, ainda que a grosso modo, que a teoria socialista foi resultado de um processo histórico advindo da acumulação primitiva do capital, que concentrou nas mãos de poucos os meios de produção, deixando como escape para a grande maioria da população a opção de vender a sua força de trabalho em um processo injusto e exploratório denominado mais-valia. Que esse processo histórico constituiu em todo o mundo ocidental um bloco histórico hegemônico, que segue segurando as rédeas da sociedade e disseminando, através do controle do capital financeiro internacional e dos meios de comunicação de massas, concepções objetivas e subjetivas de um sistema de produção que tem no individualismo seu pilar de sustentação. Portanto, desenvolvido na Alemanha e com a pretensão de ser um movimento internacionalista, o socialismo marxista almejava a tomada do poder pela maioria explorada, e a constituição de um estado forte, organizado sob o poder das classes trabalhadoras e capaz de tirar os subalternos de sua condição de subalternidade, por meio da superação do reino da necessidade para a consolidação de um reino da liberdade.

Foi à luz desse pensamento, que Gramsci, através da filosofia da práxis, tornou-se um teórico da educação, na medida em que, orientado pela análise de uma situação real, - o fracasso dos conselhos de fábricas, organizações da classe trabalhadora da Itália industrial - almejava educar as classes trabalhadores para livrá-las da alienação que os imobiliza para lutar contra seus exploradores.

A filosofia da práxis, enquanto modelo de orientação epistemológica fundamentada no materialismo/histórico/dialético, opunha-se a outros modelos filosóficos de sua época, destacando entre eles o positivismo – paradigma orientado por uma visão de mundo que não

⁴⁷ Concepção aprofundada por Karl Marx no livro, *A Ideologia Alemã*.

⁴⁸ Conceitos extraídos das aulas: Gramsci e a Educação, ministradas pelo professor/doutor Marcos Francisco Martins, no programa de pós-graduação em educação da Universidade Federal de São Carlos – *Campus Sorocaba*.

tinha em sua concepção a superação das injustiças sociais, e que em muitos de seus pensadores, utilizava-se da filosofia enquanto forma de justificar a existência de classes sociais, quase como que um sistema de castas. Sobre a filosofia da práxis, Gramsci defende que:

Quando, individualmente, um elemento da massa supera criticamente o senso comum, ele aceita, por este mesmo fato, uma filosofia nova: daí, portanto, a necessidade, numa exposição da filosofia da práxis, da polêmica com as filosofias tradicionais. Aliás, por este seu caráter tendencial de filosofia de massa, a filosofia da práxis só pode ser concebida em forma polêmica, de luta perpétua. Todavia, o ponto de partida deve ser sempre o senso comum, que é espontaneamente a filosofia das multidões, as quais se trata de tornar ideologicamente homogêneas. (GRAMSCI, 1999, p. 116)

É sobre o que Gramsci denomina filosofia das multidões que esta fundamentava a visão de mundo dos povos e comunidades tradicionais do Brasil, que muito embora carreguem características distintas entre si, são em sua maioria constituídas através de uma percepção ingênua do mundo, que, na sua visão de senso comum, expressam nos processos educativos o “bom senso”, fator necessário ao processo de desenvolvimento intelectual. É sobre esse pilar epistemológico que a inserção dos mestres e mestras dos saberes e fazeres populares no ensino superior constitui uma realidade concreta capaz de possibilitar os processos cognitivos necessários à elevação do bom senso a consciência filosófica, a esse respeito Saviani postula:

A forma de inserção da educação na luta hegemônica configura dois momentos simultâneos e organicamente articulados entre si: um momento negativo, que consiste na crítica da concepção dominante (a ideologia burguesa); e um momento positivo, que significa: trabalhar o senso comum de forma que se extraia o seu núcleo válido (o bom senso) e lhe dê expressão elaborada, com vistas a formulação de uma concepção de mundo adequada aos interesses populares. (SAVIANI, 2007, p. 04)

Não é, portanto, sobre as expressões, simbologias e tecnologias das culturas populares que Gramsci postula a superação, mas sim quanto a uma visão ingênua sobre essas práticas, que impede uma ação no mundo capaz de que as massas identifiquem-se enquanto classe e orientem a luta contra sua condição de subalternidade. Não é por uma homogeneização das expressões culturais que o pensamento gramsciano constitui sua crítica. Quando afirma a necessidade de superação da cultura popular, o que Gramsci defende é o fim da exploração do homem pelo homem, escolhendo como ponte para seu objetivo o caminho da consciência de classes, para a visão do filósofo italiano, única direção capaz de consolidar o reino da liberdade.

A partir da concepção de liberdade por Gramsci estabelecida, podemos destacar a interpretação interpelada por Lombardi e Magalhães:

Desse modo, a liberdade individual reporta-se ao compromisso e à criticidade do homem-coletivo, considerando-o um sujeito sócio-histórico que se inter-relaciona

numa sociedade de classes multifacetada e desigual, em que busca incessantemente ampliar e desenvolver as suas potencialidades individuais e organizar-se coletivamente, de forma livre, criativa e emancipatória (LOMBARDI E MAGALHÃES, 2013, p.108)

Conclusão

Caracterizar a aprovação do projeto de lei nº1176/2011 e a implantação/expansão do projeto piloto denominado "Encontro de Saberes", a luz do que podemos conceituar enquanto um modelo de educação marxista, requer um esforço de buscarmos compreender até que ponto os desdobramentos práticos/concretos dessas ações consideram o processo educativo como parte iminente da vida social, considerando a relação dialética das relações de aprendizagem. E como essas ações pesquisadas abordam o trabalho (atividade pela qual o homem transforma a natureza e se transforma) como princípio educativo.

Embora seja claro que uma pesquisa mais profunda e minuciosa é necessária ao esclarecimento das questões acima, podemos sinalizar que um modelo educativo empregado pelo projeto em discussão, que propõe trazer para o universo da erudição um acúmulo de conhecimentos sustentados em práticas (inclusive práticas de trabalho) e significações do universo das tradições orais/populares/tradicionais, traz em si uma concepção de ciência onde teoria e prática não se dissociam, ponto de partida potencial para uma concepção dialética do conhecimento e da sociedade, conseqüentemente à consolidação da filosofia da práxis.

É evidente um compromisso com a transformação das estruturas e superestruturas para conquista de uma sociedade mais humana, implícita nos modelos pedagógicos apresentados.

Os projetos pesquisados (Projeto de Lei nº1176/2011 e Encontro de Saberes) podem, a partir dos postulados apresentados, caracterizarem-se como modelos educativos que visam superar as estruturas da vida social, por meio de uma re-humanização de grupos sociais historicamente excluídos dos espaços formais de educação, questionando valores que alimentam o consenso sustentador do sistema capitalista e identificando-se enquanto experiências potenciais de superação do senso comum e, conseqüentemente, do modo de produção capitalista vigente.

Ainda na formulação sobre a crítica ao trabalho De Man, Gramsci nos deixa elementos relevantes para constituir uma abordagem sobre como o sentimento popular deve ser tratado, embora considerando a defesa de De Man pedante, quando advoga por uma manutenção da consciência popular, Gramsci também aponta para uma exigência real, que dê conta de analisar os sentimentos populares de forma objetiva.

Se a relação entre intelectuais e povo-nação, entre dirigentes e dirigidos, entre governantes e governados, é dada graças a uma adesão orgânica, na qual o

sentimento-paixão torna-se compreensão e, desta forma, saber (não de uma maneira mecânica, mas vivida), só então a relação é de representação, ocorrendo a troca de elementos individuais entre governantes e governados, entre dirigentes e dirigidos, isto é, realiza-se a vida do conjunto, a única que é força social; cria-se o "bloco histórico". De Man "estuda" os sentimentos populares; não concorda com eles para dirigi-los e conduzi-los a uma catarse de civilização moderna: sua posição é semelhante à do estudioso do folclore, que teme continuamente que a modernidade destrua o objeto da sua ciência. Por outro lado, existe em seu livro o reflexo pedante de uma exigência real: a de que os sentimentos populares sejam conhecidos e estudados tais como se apresentam objetivamente e não considerados como algo negligenciável e inerte no movimento histórico. (GRAMSCI, 1999, p. 222)

A partir de tal consideração, talvez seja possível encontrar no legado filosófico de Gramsci a necessidade uma contribuição no sentido de incluir o sentimento popular, não o negligenciando, a fim de que a partir dessa inclusão, as classes subalternas finalmente tenham acesso ao conhecimento capaz de libertá-las de seu lugar de subalternidade.

Referências

BRASIL, Câmara dos Deputados Federais. Projeto de Lei nº 1176/2011. Institui o Programa de Proteção e Promoção dos Mestres e Mestras dos Saberes e Fazeres das Culturas Populares. Disponível em <<http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=499716>> acesso 27 de julho de 2015.

BRASIL. Plano Nacional de Cultura. 2011. Disponível em <http://cultura.gov.br/documents/10883/11294/METAS_PNC_final.pdf/> . Acessado em 17 de julho de 2015.

GRAMSCI, Antonio. *Cadernos do cárcere – volume 1 – Antonio Gramsci: introdução ao estudo da filosofia; a filosofia de Benedetto Croce*. Edição e trad. de Carlos Nelson Coutinho; co-edição de Luiz Sérgio Henriques e Marco Aurélio Nogueira. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999.

LOMBARDI, José Claudinei, MAGALHÃES, Livia D. R. e SANTOS, Wilson da Silva (org.). *Gramsci no Limiar do Século XXI*. Campinas-SP: Librum Editora, 2013.

MARTINS, Marcos Francisco. *Formação do Educador Social e Proposições de um perfil de intelectual orgânico*. 2010.

_____. Gramsci, os intelectuais e suas funções científico-filosófica, educativo-cultural e política. *Pro-Posições*, Campinas, vol. 22, nº 3 (66), set./dez de 2011.

SAVIANI, Dermeval. *Educação: do senso comum a consciência filosófica*. Campinas, SP: Autores Associados. 2007.

_____. *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*. 10 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

UFRGS. Disponível em <<http://www.ufrgs.br/15salaodeextensao/noticias/jose-jorge-de-carvalho-media-debate-sobre-o-papel-da-extensao>> , acesso em 28 de julho de 2015.

O PROCESSO (ANTI) DEMOCRÁTICO DE CONSTRUÇÃO DO PLANO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE SOROCABA: CONSIDERAÇÕES A PARTIR DE UMA PERSPECTIVA FREIREANA

Débora Bergamini Silva

Escola Livre de Cultura - Araçoiaba da Serra

deborabergamini.cultura@gmail.com

Flávia Ginzel

PPGED - UFSCar Sorocaba

flavia.ginzel@gmail.com

Caio Rennó José

PPGED - UFSCar Sorocaba

caiorenno@hotmail.com

Resumo: o presente artigo tem como objetivo discutir o processo de construção do Plano Municipal de Educação de Sorocaba à luz de uma perspectiva freireana. Partindo do eixo temático "Educação e Democracia", pretendemos dialogar nossas experiências de participação na elaboração do plano com obras de Paulo Freire, sob o enfoque de conceitos como Autoritarismo/Liberdade, Democracia/Antidemocracia, Dialogicidade/Antialogicidade e Humanização/Desumanização. Identificamos que o processo foi centralizado e antiparticipativo, assim como se deu o desenvolvimento histórico da sociedade brasileira, como uma sociedade fechada. Com a emergência do Fórum Popular de Educação no processo, revelamos que este apresenta-se como uma fresta local para o avanço no processo de fortalecimento democrático da sociedade compondo, assim, uma sociedade em transição.

Palavras-chave: educação, democracia, Paulo Freire, Plano Municipal de Educação.

Abstract: this article aims to discuss the process of construction of the Sorocaba's Municipal Education Plan, in light of a freirean's approach. Starting from the theme "Education and Democracy", we intend to dialogue our experiences in the participation in the elaboration of the Plan to some central concepts from Paulo Freire's concepts, such as: Authoritarianism/Freedom, Democracy/Antidemocracy, Dialogicity/Antialogicity and Humanization/Dehumanization. We identified that the process was centralized and anti-participatory, as well as the historical development of Brazilian society, as a closed society. With the emergence of Popular Education Forum in the process, we sought it is presented as a local crack to advance the democratic process of strengthening society composing thus a society in transition.

Key-words: education, democracy, Paulo Freire, Municipal Education Plan.

Introdução

Mobilizado pelas discussões realizadas na disciplina “Aspectos Epistemológicos e Ontológicos da Pedagogia Freireana”, sobretudo a partir da formação do círculo de cultura temático “Educação e Democracia”, este trabalho pretende discutir o processo de elaboração do Plano Municipal de Educação (PME) de Sorocaba. Trata-se de uma análise crítica que teve o corpo implicado dos três autores no processo - o que se expressa pelas marcas de sentimentos mobilizados - e problematiza a democracia presente na construção do plano e o processo educativo deste percurso. Portanto, realiza um diálogo entre os relatos das experiências dos autores com obras de Paulo Freire, as quais contribuem para estabelecer relações entre a democracia e a educação para a humanização.

Em um primeiro momento, realizaremos uma breve descrição do Plano Nacional de Educação e a sua relação com os planos estaduais e municipais; em seguida, narraremos a elaboração do PME fazendo um esforço de síntese do processo até o momento de sua votação no dia 24 de junho de 2015. Por fim, analisaremos, a partir de obras de Paulo Freire, aspectos democráticos/antidemocráticos e dialógicos/antidialógicos do processo conduzido pelo poder executivo municipal e o Conselho Municipal de Educação.

Contextualizando os Planos: Nacional, Estadual e Municipal

A experiência humana com os chamados sistemas democráticos modernos é ainda recente se colocarmos em perspectiva a história da civilização ocidental. Diante do fortalecimento do sistema capitalista e do liberalismo econômico no decorrer do século XX tem sido hegemônico um modelo de democracia baseado nos preceitos da representação que garante a manutenção do *status quo* e o domínio da classe burguesa no cenário político nacional e internacional.

Muitos foram os caminhos apresentados pela esquerda mundial na tentativa de propor novos paradigmas epistemológicos e axiológicos capazes de lidar com as formas de organização do capital na segunda metade do século XX, momento de extrema fragilidade do bloco soviético e de certa descrença na transformação das estruturas da sociedade via revolução armada. É nesse contexto que surge o modelo de que vamos tratar aqui: a denominada: democracia participativa ou radicalização democrática.

Entre os muitos pesquisadores da esquerda que aprofundaram essa teoria, destacamos Boaventura de Souza Santos, que postula:

Ante o diagnóstico do colapso do contrato social da modernidade e da proliferação do fascismo societal em que tal colapso tem vindo a traduzir-se, é necessário reinventar não só a política, mas também a cultura política. Só assim se poderá superar o senso comum regulatório que transforma a anormalidade que vivemos na única normalidade possível e desejável. Porque a modernidade ocidental reduziu o poder político ao poder agregado a volta do Estado. O objetivo é promover a proliferação de espaços públicos não estatais a partir dos

quais seja possível republicizar o espaço estatal entretanto privatizado pelos grupos sociais dominantes que exercem hoje o poder de delegação do Estado. O mundo é hoje um campo de experimentação imensa sobre as possibilidades dos espaços públicos não estatais. A análise de algumas dessas experiências sustenta a imaginação utópica que neste domínio se afirma pela radicalização da democracia (SANTOS, 2011, p.11).

Foi, portanto, à luz de teorias como a de Boaventura, que os chamados países do sul - entre eles o Brasil - tentaram constituir em seus Estados estruturas de participação e controle social, como proposto para o Plano Nacional de Educação, ao qual iremos nos referir nesse artigo. Não obstante, seria ingenuidade acharmos que uma alteração na estrutura social vigente que abala profundamente as forças hegemônicas seria implementada sem que a classe dominante colocasse todo o seu aparato de poder para tentar deslegitimá-la a fim de garantir a manutenção do atual sistema.

Portanto, para além da análise de um caso isolado ocorrido na cidade de Sorocaba durante as discussões do Plano Municipal de Educação no ano de 2015, em suas entrelinhas, é também sobre a tensão entre dominantes e dominados no Brasil do séc.XXI que esse artigo discorre. Ao longo do processo que originou esse trabalho, percebemos que a observação dos tensionamentos de diversos grupos sociais diante do posicionamento antidemocrático de uma prefeitura, pode nos revelar muito sobre atores e cenários dos conflitos sociais contemporâneos, chave interpretativa fundamental para contextualizarmos o legado freireano, a fim de cravarmos nossas lutas em um solo sólido e fértil.

Plano Nacional de Educação: construindo a participação social

Aprovado pela Lei nº13.005/2014, o Plano Nacional de Educação (PNE) caracteriza-se pelo seu caráter decenal, o que significa que estará em vigor até 2024. Portanto:

O Plano Nacional de Educação (PNE), Lei nº 13.005/2014, é um instrumento de planejamento do nosso Estado democrático de direito que orienta a execução e o aprimoramento de políticas públicas do setor. Neste novo texto, fruto de amplos debates entre diversos atores sociais e o poder público, estão definidos os objetivos e metas para o ensino em todos os níveis – infantil, básico e superior – a serem executados nos próximos dez anos⁴⁹.

O PNE é decenal por força constitucional, o que significa que ultrapassa governos. O debate sobre a elaboração do último plano nacional teve início na Conferência Nacional de Educação (CONAE) em 2010, culminando em sua aprovação pelo Congresso Nacional apenas em 25 de junho de 2014, após um longo período de debates. Ficando o documento composto por 20 metas e por 254 estratégias, dispostas no Anexo da Lei nº 13.005/2014⁵⁰.

⁴⁹ BRASIL. Plano Nacional de Educação - PNE/Ministério da Educação. Brasília, DF: INEP, 2014.

⁵⁰ Para conhecer melhor cada meta e compreender sua importância para o país, foi elaborado o documento "Conhecendo as 20 metas do Plano Nacional de Educação" (disponível em: pne.mec.gov.br).

Os objetivos principais dessas metas são universalizar a oferta da etapa obrigatória (de 04 a 17 anos), elevar o nível de escolaridade da população, elevar a taxa de alfabetização, melhorar a qualidade da educação básica e superior, ampliar o acesso ao ensino técnico e superior, valorizar os profissionais da educação, reduzir as desigualdades sociais, democratizar a gestão e ampliar os investimentos em educação.

As metas nacionais são de responsabilidade compartilhada entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios e deverão ser cumpridas no período de vigência do PNE (até o ano de 2024). Embora a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios tenham atribuições diferenciadas, a Constituição Federal deixa clara a corresponsabilidade dos entes federativos, que devem organizar seus sistemas de ensino para que o trabalho aconteça de forma colaborativa.

Assim, existem algumas metas de responsabilidade direta do Município, como, por exemplo, a expansão da oferta da educação infantil. No entanto, a responsabilidade não é só municipal; o plano deve indicar que ações o Município desenvolverá com apoio da União e do Estado para garantir o direito das crianças na creche e na pré-escola. No caso do ensino fundamental, o Município e o Estado têm responsabilidade direta na oferta. Portanto, o plano deverá apontar as ações de ambos para essa etapa, bem como as interfaces que farão com a União para viabilizar que todos tenham seu direito garantido.

Já em outras metas, como no caso das relativas ao ensino médio, profissional e superior, por exemplo, não há responsabilidade direta do município com a oferta. Nesses casos, o plano pode descrever as iniciativas que o município desenvolverá junto ao Estado, à União e às instituições de ensino profissional e superior buscando assegurar o acesso de seus munícipes a essa modalidade e nível de ensino.

Plano Estadual de Educação de São Paulo: caminhos de um modelo antidialógico

Ao longo do processo de levantamentos de dados para o ciclo de cultura denominado "Educação e Democracia", iniciou-se uma investigação por encontrar referências para uma análise dos métodos empregados na elaboração do Plano de Educação do Estado de São Paulo. Diante da busca pelos caminhos para a elaboração de um instrumento de política pública que demanda ampla divulgação e participação da sociedade civil, a primeira fonte investigada foi o próprio endereço eletrônico da Secretaria de Educação de São Paulo (SEE/SP)⁵¹, onde nenhuma referência ao plano foi encontrada. Ao navegar pelo site do Ministério da Educação, localizamos uma tabela⁵² em que as etapas dos planos estaduais

⁵¹ <http://www.educacao.sp.gov.br/>

⁵² <http://pne.mec.gov.br/alinhando-os-planos-de-educacao/situacao-dos-planos-de-educacao>

estavam apresentadas, onde foi possível observar que o Plano de Educação do Estado (PEE) de São Paulo já havia passado pela fase da Consulta Pública e seguia a caminho da Assembleia Legislativa do Estado, para ser submetido ao poder legislativo estadual.

Diante da informação encontrada, muitas foram as indagações pertinentes ao processo estadual de elaboração do plano, entre elas: Como poderia o PEE ter sido submetido à consulta pública se nenhuma referência a essa consulta foi localizada? Qual foi o método de consulta adotado e quem foram os atores consultados? Em qual fonte poderia ser encontrado o texto com as metas do plano?

Na busca por resposta a tais questionamentos foi dado prosseguimento à procura por informações mais completas. No entanto, apenas reportagens de jornais foram localizadas descrevendo que a comissão de elaboração do plano havia solicitado ao Ministério da Educação o alargamento do prazo para a finalização dos trabalhos e que o material produzido havia ficado por alguns dias disponíveis no sistema interno da SEE/SP, onde professores e outros funcionários poderiam acessar e opinar, sem que qualquer divulgação efetiva existisse dentro e fora dos ambientes escolares, ou que houvesse possibilidade de acesso aos documentos para consulta por indivíduos que não compõem o quadro de funcionários da SEE/SP⁵³.

A obtenção de respostas para os questionamentos iniciais sugere uma antidialogicidade na elaboração do documento que orientará as políticas públicas de educação no Estado de São Paulo pelos próximos 10 anos, uma vez que os espaços de participação social foram ínfimos.

Plano Municipal de Educação de Sorocaba: narrativa de um processo antidemocrático e antidialógico

Como o principal foco deste trabalho encontra-se no processo de elaboração do PME de Sorocaba, optamos por narrar de forma temporal os acontecimentos relacionados à elaboração do documento, dividindo-o em quatro (4) episódios: Envio de propostas por formulário eletrônico; Plenárias; Protagonismo Popular e; Reparação do Plano e Aprovação. A narrativa visa contextualizar a leitura para dar um panorama introdutório à análise crítica do processo à luz de conceitos freireanos.

1. Envio de propostas por formulário eletrônico

⁵³ Para mais detalhes, consultar manifesto da ONG Ação Educativa. Disponível em: <http://www.acaoeducativa.org.br/index.php/em-acao/52-acao-em-rede/10005106-2015-06-16-19-35-4>

Faltando três meses para o prazo final da entrega do PME ao GF, se inicia o processo no município de Sorocaba. De maio até nove de abril de 2015 foi aberto um canal para encaminhamento de propostas ao PME por formulário eletrônico, não sendo possível outra forma de participação. Este instrumento fora muito pouco divulgado mesmo na comunidade escolar: conforme relato de diretores e coordenadores de escola, dia 7 de abril de 2015 (sexta-feira) foram enviados e-mails convocando as escolas municipais a convocar sua comunidade escolar e contribuir com propostas. As informações necessárias para que o seu preenchimento, bem como a sucessão do planejado e o trâmite necessário, não estavam disponíveis para embasar a criação de propostas.

2. Plenárias

O cronograma de realização das plenárias, onde deveriam ocorrer debates sobre as metas de composição do PME, foi divulgado 4 dias antes do ocorrido, dia 11 de abril, e previa somente 2 fases de participação popular⁵⁴. Este prazo encurtado impossibilitou que grupos ligados à educação de toda a cidade pudessem se organizar para refletir os temas e tampouco enviar pessoas que representassem as entidades.

Art. 1º. As Plenárias Municipais de Educação de Sorocaba tem por objetivos:

I. Promover ampla discussão sobre a educação no município de Sorocaba à luz do Plano Nacional de Educação (PNE), estabelecido pela lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014;

II. Definir diretrizes, políticas e prioridades que possam nortear a elaboração do Plano Municipal de Educação (PME) do município de Sorocaba para o período 2015-2025;

III. Promover a gestão democrática, estimulando a participação de diferentes segmentos da sociedade e a participação dos munícipes na elaboração do Plano Municipal de Educação (PME).

§1º. As Plenárias Municipais de Educação de Sorocaba serão realizadas no dia 11 de abril de 2015 (1ª fase).

A Comissão Organizadora do PME, nomeada pela Secretaria de Educação, era composta por membros do Conselho Municipal de Educação (CME). O CME optou pela descentralização dos debates no dia 11, separando 4 locais opostos da cidade, onde 5 metas seriam discutidas em cada um deles. Desse modo, as possibilidades de trânsito entre as metas não seria possível, além de estar previsto somente o turno da manhã. O resultado desta organização foi: o regimento para encaminhar os trabalhos já estava em vigor sem ser aprovado em plenária; de 240 vagas para delegados, somente 73 foram preenchidas para a participação na segunda fase do processo, destinada a análise e votação das propostas; houve metas completamente esvaziadas e sem criação de novas propostas; encaminhamento de

⁵⁴ O processo de elaboração do PME estava previsto pela prefeitura para que somente em duas fases de três dias houvesse participação da população, a saber: 1ª fase 11/04/2015; 2ª fase 25 e 26/04/2015.

propostas frágeis, uma vez que não houve tempo hábil para análise e amadurecimento de ideias antes e durante a realização da plenária.

Na segunda etapa, realizada dia 25 de abril, menos de 24 horas após o recebimento via e-mail do material aprovado na primeira fase, iniciou-se nova plenária para votação das propostas, porém, dentre muitas questões de ordem apresentadas por mobilização popular, o processo foi interrompido pelo Conselho Municipal de Educação. O processo de elaboração do PME passa, a partir deste dia, a contar com um novo ator crítico: Fórum Popular de Educação de Sorocaba (FPE).

Articulado entre professores, coordenadores e diretores de escola, agentes políticos da cidade, pesquisadores, sindicatos, entre outros, o FPE defendeu, no dia 25, a impossibilidade de avaliar as propostas sem a prévia leitura e questionando a existência de apenas 73 delegados, denunciando a falta de discussão e propondo a sua democratização. O FPE encaminha então pedido de aprovação de um novo regimento interno que possibilite, de fato, um amplo debate com a sociedade sorocabana, a fim de construir um processo dialógico e democrático na elaboração do PME, propondo um novo cronograma e uma nova metodologia de trabalho. Porém, no encaminhamento dessa ação, um membro do Conselho Municipal de Educação, sem esclarecimentos pontuais, arbitrária e autoritariamente suspende a plenária por tempo indeterminado e causa indignação.

3. Protagonismo Popular

Entre a consolidação do FPE como organização orgânica pela unidade de defesa da educação, a SEDU e o CME visualizam sua projeção convidando-o para assumir cadeiras na Comissão Organizadora do PME. Desse modo, o processo começa a se encaminhar para democratizar as discussões. Nas escolas do município, houve a parada de um dia de convocação dos familiares e profissionais de educação para discutir as metas e criar propostas em cada unidade. Foram agendados mais 05 dias de participação popular no processo e os resultados desse processo foram: leitura e aprovação do regimento em plenária; 523 delegados eleitos; tempo ampliado de discussões e criação de propostas para as metas; aprendizado democrático para os participantes que vivenciaram a experiência da construção plenária pela primeira vez em um plano municipal de Sorocaba.

4. Reparação do Plano e Aprovação

O documento construído popularmente seguiu para o Executivo e no dia 08 de junho de 2015 ocorreu uma audiência pública na Câmara Municipal para discussão do PME. No momento da apresentação na audiência, o texto original exibiu alterações que desagradaram

a vontade democrática expressa pelos participantes de sua elaboração. Para invisibilizar esta situação, o executivo, assim como em muitas outras cidades do país, acionou os setores religiosos cristãos para impedirem o reconhecimento dos LGBTTT dentro das escolas e inserir o ensino religioso nas escolas, que até o momento não havia sequer sido discutido em uma plenária, não sendo respeitado o regimento:

CAPÍTULO I DAS FINALIDADES

§2º. Todas as ações das Plenárias Municipais de Educação de Sorocaba serão pautadas pelos ideais maiores que regem o interesse público e pelos princípios do respeito mútuo e da impessoalidade, sendo vedadas quaisquer manifestações de natureza político-partidária, religiosa ou discriminação racial ou sexual (SOROCABA, 2015).

A estratégia de mobilização de grupos religiosos, juntamente com a força da mídia local e a hegemonia do poder executivo sobre o legislativo municipal, acabaram por asfixiar as forças populares engajadas desde o início na construção do PME. Assim, as alterações do plano autoritariamente executadas foram aprovadas por unanimidade pelos vereadores e ainda causaram tensionamento entre pessoas durante a sessão de aprovação, onde militantes LGBTTT foram ameaçados e inferiorizados por alguns intolerantes religiosos, inclusive apontando a cruz em suas direções.

Educação e democracia

Na leitura das obras de Paulo Freire é possível encontrar uma constante: a defesa de uma sociedade justa, na qual homens e mulheres possam ser livres e tenham a sua humanidade - expressa a partir da vocação do "ser mais"- respeitada. Estas premissas, inclusive asseguradas pela Constituição Federal de 1988 e a Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948, são sementes que só podem ser germinadas através da relação dialética estabelecida entre a educação e a comunidade, em todas as esferas e escalas. Toda relação entre humanos com humanos e com a Terra e na Terra, prescinde da consciência da incompletude de nossa existência, de humildade para entender que todos somos habitantes de uma mesma casa e amor para a constante construção de uma sociedade onde "ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si" (FREIRE, 1987, p. 68). Para caminhar nesta constante construção, somente a educação que seja emancipatória e dialógica pode oferecer condições para a caminhada pelo horizonte da utopia da qual narrou Eduardo Galeano⁵⁵. Emancipatória porque as amarras da colonização, da opressão e do mercado não permitem o pensamento livre, crítico e democrático. Dialógica

⁵⁵ Galeano narrando a visão de Fernando Birri sobre para que serve a utopia em entrevista disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=9iqi1oaKvzs>.

porque deve centrar no diálogo, entendido aqui como uma relação horizontal e não autoritária, a base para sua realização.

Em linhas gerais, uma educação para a democracia é dialógica e humanizadora, no sentido em que transforma homens e mulheres em sujeitos, em “seres para si”, e não objetos e “seres para o outro”. É uma educação como prática de liberdade. Freire, em *Educação como Prática de Liberdade*, analisa os eventos históricos da formação da sociedade brasileira e investiga os processos condicionantes de inexperiência democrática que restringem o povo brasileiro em serem “seres para si”.

Entre nós [...] o que predominou foi o mutismo do homem. Foi a sua não-participação na solução dos problemas comuns. Faltou-nos, na verdade, com o tipo de colonização que tivemos, vivência comunitária. Oscilávamos entre o poder do senhor das terras e o poder do governador, do capitão-mor. [...] É que em todo o nosso background cultural, inexistiam condições de experiência, de vivência da participação popular na coisa pública. Não havia povo (FREIRE, 1967, p. 71).

E chega à seguinte constatação:

A democracia que, antes de ser forma política, é forma de vida, se caracteriza sobretudo por forte dose de transitividade de consciência no comportamento do homem. Transitividade que não nasce e nem se desenvolve a não ser dentro de certas condições em que o homem seja lançado ao debate, ao exame de seus problemas e dos problemas comuns. Em que o homem participe (Idem, *Ibidem*, p. 81).

Contudo, as restrições para exercer a participação e o diálogo ao povo nas questões comuns que sejam de seu interesse, nos parece ainda estarem postas devido às marcas que a história imprimiu em nossa sociedade. Afirmamos isso pela postura do poder executivo municipal de Sorocaba que, inicialmente, limitou em apenas 3 dias a participação popular na elaboração do PME. A inexperiência democrática vivenciada neste processo revela, por um lado, um povo que não se conhece e por isso não participa da vida política e das decisões que interferem na sua própria existência (FREIRE, 1967) e, assim, permite a permanência de um poder hegemônico, articulado e representativo de uma pequena parcela do povo.

E sem a capacidade de visualizar esta tragédia, de captar criticamente seus temas, de conhecer para interferir é levado pelo jogo das próprias mudanças e manipulado pelas já referidas prescrições que lhe são impostas ou quase sempre maciamente doadas. Percebe apenas que os tempos mudam, mas não percebe a significação dramática da passagem, se bem que a sofra. Está mais imerso nela que emerso (Idem, *Ibidem*, p. 45).

Por outro lado, também revela, com a emergência do movimento inconformado com a não participação: o FPE, que Sorocaba está passando pela chamada sociedade em transição, entendido por Freire ser o período de abertura da sociedade.

Nutrindo-se de mudanças, o tempo de trânsito é mais do que simples mudança. Ele implica realmente nesta marcha acelerada que faz a sociedade à procura de novos temas e de novas tarefas. E se todo Trânsito é mudança, nem toda mudança é Trânsito. As mudanças se processam numa mesma unidade de tempo histórico qualitativamente invariável, sem afetá-la profundamente. É que elas se verificam

pelo jogo normal de alterações sociais resultantes da própria busca de plenitude que o homem tende a dar aos temas. Quando, porém, estes temas iniciam o seu esvaziamento e começam a perder significação e novos temas emergem, é sinal de que a sociedade começa a passagem para outra época. Nestas fases, repita-se, mais do que nunca, se faz indispensável a integração do homem. Sua capacidade de apreender o mistério das mudanças, sem o que será delas um simples juguete (Idem, *Ibidem*, p. 46).

Em sua discussão sobre "Educação e Democracia" na décima quarta carta do livro "Cartas a Cristina", Freire sugere algumas possibilidades de relação entre os dois termos: educação para a democracia, educação e experiência democrática e democracia através da educação. Além dessas possibilidades, sugere as indagações: é possível ensinar democracia? Que significa educar para a democracia? Que fazer se a sociedade em que se trabalha como educador ou educadora tem fortes tradições democráticas? Que fazer, pelo contrário, se não as tem, mas se a educadora ou educador, de maneira coerente, tem opções progressistas? Que significa ser uma sociedade democrática?

Conforme supracitado, para Freire, o conceito de democracia deve estar intrinsecamente ligado à vocação ontológica de homens e mulheres em "ser mais":

Como sempre tenho insistido, essa vocação não é expressão de sonho idealista, mas qualidade que os seres humanos incorporaram histórica e socialmente à sua natureza. É nesse sentido que as discriminações de classe, de sexo e de cor, a que se junte qualquer tipo de diminuição e de desrespeito ao ser humano, negando aquela vocação, negam também a democracia (FREIRE, 2003, p. 185).

Ao analisar esse excerto e relacioná-lo com a postura dos setores conservadores e religiosos que estavam presentes durante a votação do PME, compreendemos que estavam orientados pela consciência fanatizada, que Freire nos ajuda a esclarecer e compreender como, no contexto do período de transição da sociedade, esta consciência se apresenta e interfere para impedir a construção de uma educação para a liberdade.

Na medida, porém, em que, na fase de transição brasileira, o clima emocional se intensificava e o irracionalismo sectário, sobretudo de direita, se fortalecia, se fazia cada vez mais difícil uma educação capaz de corresponder a este fundamental desafio — o da ascensão da ingenuidade à criticidade. Robusteciame as barreiras contra esta educação (FREIRE, 1967, p. 62).

Podemos, todavia, encarar o processo de elaboração do PME de Sorocaba como duplamente antidemocrático: por desconsiderar o que foi construído de forma democrática e dialógica pelo Fórum Popular de Educação e por negar a vocação ontológica do "ser mais" a partir da atitude discriminatória. A defesa de um modelo de educação libertária, faz com que possamos encontrar no legado freireano importantes contribuições para as discussões que tratam das inúmeras formas de discriminação no campo da educação, como no momento onde afirma que:

Faz parte igualmente do pensar certo a rejeição mais decidida qualquer forma de discriminação. A prática preconceituosa de raça, de gênero ofende a substantividade do ser humano e nega radicalmente a democracia [...]. Pensar e

fazer errado, pelo visto, não têm mesmo nada que ver com a humildade que o pensar certo exige. Não têm nada que ver com o bom senso que regula nossos exageros e evita as nossas caminhadas até o ridículo e a insensatez (FREIRE, 2002, p. 20).

A estratégia adotada nacionalmente pelos municípios em acionar um tema polêmico - ameaça à família nuclear tradicional - para causar o engajamento de um povo em defesa fanática e sem crítica à convocação assume sua face antidialógica justamente em conformidade com o que Freire denomina de "A teoria da ação antidialógica e suas características: a conquista, dividir para manter a opressão, a manipulação e a invasão cultural" (Idem, 1967, p. 78). Outra faceta desta estratégia foi a vitória do conservadorismo, uma vez que foram feitas para preservar o *status quo* das políticas públicas de educação na cidade, que não sugerem ou estimulam o protagonismo, a autonomia, o pensamento crítico, a horizontalidade e a democracia em suas relações tanto entre poderes, como dentro da escola pública.

A escola pública que desejo é a escola onde tem lugar de destaque a apreensão crítica do conhecimento significativo através da relação dialógica. É a escola que estimula o aluno a perguntar, a criticar, a criar; onde se propõe a construção do conhecimento coletivo, articulando o saber popular e o saber científico, mediados pelas experiências no mundo (FREIRE, 1995, p. 83).

Considerações Finais

Embora o Brasil tenha avançado no caminho de um modelo mais participativo de democracia, séculos de opressão e os adventos de uma estrutura política democrática tardia refletem na mentalidade da sociedade brasileira a falta de um empoderamento que mobilize as massas para a ação transformadora. No entanto, é possível identificar frestas históricas de resistência popular, como a apresentada pelo FPE, que mesmo circunscrito a uma pequena mobilização local, permitiu um escoamento de sua potência transformadora, identificando na ação coletiva, um caminho possível na luta pela democratização da sociedade e a superação das condições de desumanização a qual estamos submetidos.

Referências

BRASIL. Plano Nacional de Educação - PNE/Ministério da Educação. Brasília, DF: INEP, 2014. Disponível em: <www.pne.mec.gov.br>. Acesso em: 04/08/2015

FREIRE, Paulo. *Educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

_____. *Extensão ou comunicação?* 4ªed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979

_____. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____. *A educação na cidade*. 2ªed. São Paulo: Cortez, 1995.

_____. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

_____. *Cartas a Cristina: reflexões sobre minha vida e minha práxis*. 2ªed. Ver. São Paulo: UNESP, 2003.

_____. *Pedagogia do Oprimido*. 50ª Ed. Paz e Terra, 2011.

SANTOS, Boaventura de Sousa. "A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência." *Para um novo senso comum: a ciência, o direito e a política na transição paradigmática*. Vol. 1. Cortez, 2011.

SÃO PAULO. Secretaria Estadual de Educação. Disponível em: <<http://www.educacao.sp.gov.br/>>

SOROCABA. Prefeitura Municipal. Secretaria de Educação. DELIBERAÇÃO Nº 02/2015, de 22 de Maio de 2015. Delibera a Aprovação das alterações no Regimento das Plenárias Municipais da Educação de Sorocaba. Disponível em: <www.sorocaba.sp.gov.br/pme/regimento-2/>. Acessado em: 04/082015.

INFÂNCIA E COSMOVISÃO AFRICANA

Mariana Martha de Cerqueira Silva⁵⁶

marianaayo27@gmail.com

“A valorização da diversidade das culturas das diferentes crianças e de suas famílias, por meio de brinquedos, imagens e narrativas que promovam a construção por elas de uma relação positiva com seus grupos de pertencimento, deve orientar as práticas criadas na Educação Infantil ampliando o olhar das crianças desde cedo para a contribuição de diferentes povos e culturas. Na formação de pequenos cidadãos compromissada com uma visão plural de mundo, é necessário criar condições para o estabelecimento de uma relação positiva e uma apropriação das contribuições histórico-culturais dos povos indígenas, afrodescendentes, asiáticos, europeus e de outros países da América, reconhecendo, valorizando, respeitando e possibilitando o contato das crianças com as histórias e as culturas desses povos.” (Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil, 2009)

Resumo: este artigo traz algumas reflexões que nos permitem analisar propostas pedagógicas de Educação Infantil a partir de princípios da Cosmovisão Africana em diálogo com princípios que regem as propostas de educação ocidental e que encontram-se expressos na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, 1996). O texto que aqui se encontra é decorrente de minha dissertação de mestrado⁵⁷, sobretudo no que tange à observação participante e análise de atividades pedagógicas desenvolvidas pelo Centro Cultural Quilombinho⁵⁸. A aproximação com as representantes desta ONG, bem como minha vivência militante nesta instituição, obedecendo aos princípios que regem a metodologia da pesquisa-participante possibilitou a realização de entrevistas e vivência do rico cotidiano que, apenas em caráter teórico, estão descritas aqui neste artigo.

Palavras-chave: educação para relações étnico-raciais; educação infantil; cosmovisão africana.

Abstract: this article brings some reflections that allow us to analyse educational proposals of childhood phase as from the principles of African Worldview in dialogue with principles from occidental educational proposals that appear in Law of Directives and Bases from Nacional Education (LDB, 1996). This text is due from my academic dissertation, especially about the participate observation and analyzes of educational activities developed by Centro Cultural Quilombinho. The approach with ONG's representatives, as like my own experience ins this institution, obeying the principles that governe the research action-participant, made possible the development of interviews and experiences in their rich everday moments that, just in theoretical character, are described wright here in this article.

Key-words: education for ethnic-racial relations; childhood education; african worldview.

⁵⁶ É Professora do curso de Pedagogia da Uniesp, formada em Pedagogia pela USP, Mestre Em Educação pela UFSCar. É integrante do ETNS/UFSCar Sorocaba, grupo de estudo e pesquisa sobre Educação, Territórios Negros e Saúde. *E-mail:* marianaayo27@gmail.com

⁵⁷ Conferir em Referências SILVA,2014.

⁵⁸ ONG que tem como objetivo principal desenvolver processo educativo com enfoque na história e cultura africana e afro-brasileira. O Quilombinho, como é conhecido, atende crianças e adolescentes no contraturno escolar, está localizado na cidade de Sorocaba e encontra-se em funcionamento desde 2003.

A (re)construção da identidade afro-brasileira deve ter início na primeira infância. Ao abordarmos o espaço-tempo conceitual referente à infância, nos referimos especificamente ao que, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB ou LDBEN), aparece definido como Educação Infantil.

Do ponto de vista escolar isto significa dizer que o enfoque pedagógico de reeducação das relações étnico-raciais inicia-se na Educação Infantil, local em que construímos e reafirmamos aspectos de nossa identidade pessoal e social.

Art. 29 - A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade. (LDB 394/96)

Embora na redação da Lei 10.639/03 não haja referência direta ao nível da Ed. Infantil, os demais documentos que amparam esta Lei, como é o caso do Parecer Federal (03/004) e do Plano de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino de História e Cultura Africana e Afro-Brasileira (DCNERER) evidenciam, de maneira objetiva, responsabilidades a serem assumidas por este nível de ensino, da abordagem de conteúdos relativos à temática até cursos de formação de professores que atuam diretamente com este nível.

Para tanto, os sistemas de ensino e os estabelecimentos de Educação Básica, nos níveis da Educação Infantil [...], precisarão providenciar:
[...] Inclusão da discussão da questão racial como parte integrante da matriz curricular, tanto dos cursos de licenciatura para Educação Infantil, os anos finais e iniciais do Ensino Fundamental [...], como de processos de formação continuada de professores, inclusive de docentes do ensino superior. (Parecer Federal CNE/CP nº 03/004)

Além disso, o documento supracitado faz referência, neste mesmo item, ao registro da história não contada dos negros, ao apoio aos professores para o desenvolvimento de propostas educativas com foco na educação para relações étnico-raciais, bem como ao mapeamento e divulgação dessas experiências pedagógicas, dentre outras proposições.

Atualmente reconhece-se a criança como ser que constrói história e produz culturas (RCNI, MEC/SEF, 1998). Conforme as Orientações Curriculares Nacionais para Educação Infantil (CNE/CB Parecer 20/009), as crianças fazem amizade, brincam, desejam, aprendem, observam, experimentam, questionam, constroem sentido sobre o mundo e suas identidades pessoal e coletiva produzindo, dessa forma, as culturas infantis. A educação para relações étnico-raciais precisa perpassar todas essas situações, afinal o racismo atua em todas elas.

Trabalhar com a diversidade étnico-racial, especialmente na educação infantil, exige sim que o professor assuma um compromisso ético e político. Apesar de haver, nas propostas oficiais, recomendações para que as instituições ofereçam esse tipo de conhecimento, sabemos que incluí-los nas práticas pedagógicas é

romper com a lógica da reprodução do racismo institucional [...] (DIAS, 2012, p. 184)

O trabalho curricular com a Educação Infantil reconhece como essencial a abordagem de algumas áreas de conhecimento que favorecem o desenvolvimento integral da criança, respeitando sua etapa de vida. Desta forma, ludicidade, música, artes, oralidade, movimento, natureza/sociedade, além do raciocínio-lógico, são componentes curriculares permanentes no trabalho com crianças pequenas. São também aspectos característicos da tradição cultural que africanizou o Brasil. Isto significa dizer que nossa concepção de educação infantil dialoga com diversos sentidos de africanidades⁵⁹ em versões tradicionais e contemporâneas.

Segundo Silva (2014), a partir de estudos como os de Rocha (2007; 2009) e Oliveira (2003; 2006), é possível reconhecer alguns elementos de africanidades presentes em práticas educativas. Neste sentido, relações horizontais e sensíveis (respeitadas as condições de autoridade dos diferentes grupos adultos/educadores x alunos/crianças) são, idealmente, a forma esperada de diálogo estabelecido no espaço escolar infantil, além disso, é constante a presença de elementos da ancestralidade, das artes, da corporeidade, da coletividade, da circularidade, da ludicidade, da oralidade e da Força Vital, o Axé. Esses elementos são marcas definidoras dos povos africanos e, de forma incisiva, marcam também a diáspora⁶⁰ negra. (ROCHA, 2003).

Há, entretanto, uma compartimentação do saber na educação ocidental que, obviamente, quebra o elo entre esses elementos. Dentre outros prejuízos, para a ideologia de matriz africana essa ruptura inviabiliza a manifestação da Força Vital, o Axé. A Força Vital é mola propulsora do Todo, é o que dá sentido à vida. Compreendemos que, muitas vezes, o processo educativo na Ed. Infantil, tem-se manifestado como um processo sem vida, como um "tarefismo" pedagógico, como uma escolarização da vida. Reeducação das relações étnico-raciais, trazendo para o contexto escolar novas formas de se pensar e conceber os conteúdos escolares e os processos educativos, neste caso, agregando africanidades, de certo favorecerá a Educação Infantil.

⁵⁹ Africanidades são marcas da cultura africana que, independentemente da origem étnica de cada brasileiro, fazem parte do nosso dia a dia (SILVA, 2003). Para ampliar essa discussão há muito mais referências sobre os sentidos dessa matriz afrodescendente nos textos da Prof^a Dra. Petronilha B. G. e Silva que falam sobre africanidades brasileiras.

⁶⁰ Segundo Hall (2009) por diáspora entendemos o processo de separação dos africanos de seu continente de origem. Nesse processo entende-se que a África foi transportada aos vários destinos do mundo em toda a sua plenitude cultural e social e nesse sentido recriou-se no Novo Mundo, no turbilhão violento do sincretismo colonial, como pontua Stuart Hall (2003).

A *oralidade*⁶¹ é motor principal do diálogo no espaço da educação infantil, ela nos dá a possibilidade de horizontalizar as relações, de repassar valores, costumes e tradições, principalmente através das histórias contadas aos pequenos. No caso da abordagem de africanidades falamos da oralidade como forma encarnada de registros que trazem personagens negros como protagonistas, mas que, principalmente, trazem histórias da *mitologia* africana e afro-brasileira, que dão vida à nossa *ancestralidade* de maneira simbólica, *lúdica*, transmitindo valores e costumes característicos da cosmovisão africana.

Segundo a cosmovisão africana a mitologia dá sentido aos acontecimentos da vida porque relaciona os fatos ao universo cósmico, à natureza, ao movimento, enfim, às forças que em harmonia equilibram nossa atmosfera. Além disso, são parte constitutiva da África que existe em nós, são aspectos identitários afrodescendentes. (SILVA, 2014, p. 28)

Atualmente há grande quantidade e diversidade de livros infantis que apresentam essas características, a ausência deles em instituições escolares significa, dentre outras coisas, um descompromisso político e uma negação de um de nossos direitos profissionais e do direito das crianças a vivenciar a diversidade.

As manifestações populares brasileiras⁶², em sua maioria, apresentam forte presença da influência africana em sua composição, além disso, nos energizam a vida com seu *Axé*. A *musicalidade*, as cantigas (de novo a *oralidade*), a *corporeidade*, perpassados pela *ludicidade* característica destas manifestações, tem o potencial de trazer aspectos de africanidades de maneira viva ao espaço da Educação Infantil. Nesse sentido, não se aprende para compartimentar o saber em todos esses elementos, em verdade, vive-se essas situações. O professor precisa ter conhecimento pedagógico e político sobre a amplitude dessas abordagens; à criança resta sentir, divertir-se e brincar, portanto, viver.

Ao reafirmamos o valor da educação de Africanidades não queremos assumir o controle do processo educativo (GARCIA, 1980), tornando-se também força opressora da sociedade. Nossa intenção é buscar sinais de resistência num saber que foi violentamente silenciado. (SILVA, 2014, p. 150)

Segundo Prandi (2011), para os povos de etnia iorubá, em cuja cultura está a origem do candomblé que se constituiu no Brasil, a pessoa é formada pelo corpo (ara) e por uma parte espiritual, ou almas, que têm vários componentes. Uma primeira alma é a que nos liga ao mundo mais geral, que é o mundo da natureza. Essa alma geral, que relaciona as pessoas a diferentes forças da natureza é chamada de orixá. Acredita-se que cada um de nós vem de um orixá diferente.

⁶¹ Nos casos em que há prejuízos do desenvolvimento da oralidade desenvolvem-se propostas de comunicação alternativa (C.A.), tal qual aparece nas propostas pedagógicas do campo da educação especial.

⁶² Dentre as inúmeras manifestações populares cabe citar o maracatu, o bumba-meu-boi, as danças como caciuriá, cirandas, tambor de crioula, jongo, etc.

A mitologia iorubana conta que Olorum criou o mundo, criando todas as águas, todas as terras e todos os filhos das águas e do seio das terras. Criou uma multiplicidade de plantas e bichos de todas as cores e tamanhos. Um dia, Olorum chamou o orixá Oxalá e ordenou que ele criasse o ser humano. Oxalá, sem perda de tempo, deu início ao trabalho que lhe foi ordenado. Fez um homem de ferro, constatou que era rígido demais. Fez outro de madeira, que também ficou muito sem jeito. Tentou de pedra, o homem ficou muito frio. Depois, tentou de água, mas o ser não tomava uma forma definida. Tentou fogo, mas, depois de pronto, a criatura se consumiu no seu próprio fogo. Fez um ser de ar, depois de pronto o homem voltou a ser o que era no princípio, apenas ar. Ele ainda tentou criar também, com azeite e vinho de palma. Mas nada aconteceu. Preocupado, sentou-se à margem do rio, observando a água passar. Das profundezas do rio surge a orixá Nanã, que indaga sobre a sua preocupação. Oxalá fala da sua responsabilidade naquele momento e das suas tentativas infecundas. Nanã mergulha nas águas profundas e traz lama. Volta e traz mais lama e entrega para Oxalá, para que ele cumprisse a sua missão. Oxalá constrói este outro ser e percebe com alegria que ele é flexível, que ele move os olhos, os braços, a cabeça [...] então, sopra-lhe a vida. A criatura respira e sai cantando pelo mundo. (MACHADO, s/d).

Por trás desta narrativa mitológica (que poderia facilmente ser contada aos pequeninos) há elementos-chave da cultura africana ancestral do Brasil: a *natureza* (água, ar, fogo, alimentos), a *ancestralidade* (os orixás), *arte* (produção do ser humano), a *coletividade* (trabalho de diferentes orixás, com potenciais diferentes, para consecução de um objetivo comum).

Por que não trabalhar com a mitologia africana? Por que não recontar o mito produzindo seres humanos de barro/argila? Por que não exaltar as diferenças presentes em nossas crianças de maneira a positivá-las? Por que toda essa proposta foi silenciada em nosso processo de escolarização e no processo formativo de nossos conhecimentos pedagógicos?

Reeducar as relações étnico-raciais nos traz a possibilidade de construir subjetividades implicadas de maneira construtiva na História de nossas nações e de nossos povos. Essa, verdadeiramente, deve ser tarefa de todo educador/a compromissado/a com uma educação para liberdade, como bem diria nosso velho, Paulo Freire.

Referências

DIAS, Lucimar Rocha. *Formação de professores, educação infantil e diversidade étnico-racial: saberes e fazeres*. In: BENTO, Maria Aparecida S. Educação infantil, igualdade racial e diversidade: aspectos políticos, jurídicos, conceituais. São Paulo : Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades - CEERT, 2012.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1998.

HALL, Stuart. *Da diáspora: identidades e mediações culturais*. Belo Horizonte: UFMG: 2003.

MACHADO, Vanda. *Àqueles que têm na pele a cor da noite: ensinâncias e aprendizagens com o pensamento africano recriado na diáspora*. 2006. 210 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2006.

OLIVEIRA, Eduardo David de. *Epistemologia da ancestralidade*. [S.l.: s.n.], 2003.

PRANDI, Reginaldo. *Axé, corpo e almas: concepção de saúde e doença segundo o candomblé*. In: BLOISE, Paulo (Org.). *Saúde integral: a medicina do corpo, da mente e o papel da espiritualidade*. São Paulo: Editora Senac, 2011. v. 1, p. 277-2

ROCHA, Rosa Margarida de Carvalho. *Pedagogia da diferença: a tradição africana como subsídio para a prática pedagógica brasileira*. Belo Horizonte: Nandyala, 2008.

ROCHA, Rosa margarida de Carvalho. *Pedagogia da Tradição: as dimensões do ensinar e do aprender no cotidiano das comunidades afro-brasileiras*. Revista Paidéia, Belo Horizonte, ano 8, n. 11, p. 31-52, jul./dez. 2011.

SILVA, Mariana Martha de Cerqueira Silva. *Africanidades e Educação Popular: uma análise de propostas e vivências pedagógicas de movimentos negros em Sorocaba*. Dissertação (Mestrado em Educação). UFSCar, 2014.

SILVA, Petronilha B. G. e. *Africanidades brasileiras: esclarecendo significados e definindo procedimentos pedagógicos*. Revista do professor, Porto Alegre, v. 19, n. 73, p. 26-30, jan./mar. 2003

SILVA, Petronilha B. G. e. *Africanidades brasileiras: esclarecendo significados e definindo procedimentos pedagógicos*. Revista do professor, Porto Alegre, v. 19, n. 73, p. 26-30, jan./mar. 2003.

DOCUMENTOS

Parecer Federal CNE/CP 03/004.

Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. LDB, 1996.

Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação infantil, 2009.

SENTIDOS DO TRABALHO E DA EDUCAÇÃO PARA AS JOVENS MÃES DO ASSENTAMENTO MILTON SANTOS

Roberta Agostinho da Silva⁶³

PPGED UFSCar-Sorocaba

robertaads@yahoo.com.br

Profa. Dra. Maria Carla Corrochano (orientadora)

PPGED UFSCar-Sorocaba

mcarla@ufscar.br

Resumo: Este artigo pretende debater os sentidos do trabalho e da educação, apresentados pelas jovens mães do Assentamento Milton Santos, localizado na cidade de Americana – SP. Por meio da observação de campo e dos relatos pode-se notar que as jovens são desejosas em estudar, porém nem sempre essa é uma alternativa possível. O trabalho por sua vez embora também seja uma preocupação do grupo, tem ocorrido mais na esfera doméstica, tendo em vista o cuidado com a família e com a casa.

Palavras chave: Jovens; Assentamento; Educação; Trabalho.

Abstract: The goal of this article is to discuss the different meanings of work and education, as mentioned by the young mothers of the Milton Santos Settlement, located in the city of Americana, state of Sao Paulo, Brazil. Through field observation and interviews, it's possible to notice that the girls are eager to study, but that's not always an option for them. While working is a concern of the group, it has been done more at home, with the care for the house and the family.

Keywords: Youngsters; Youth; Settlement; Education; Work.

INTRODUÇÃO

Esse artigo parte da pesquisa realizada no Assentamento Milton Santos na cidade de Americana – SP, durante o período de 2013 a 2014 que discutiu os sentidos do trabalho e da educação para os jovens dessa realidade. A escolha de um assentamento, parte do pressuposto que a educação não deve ser resumida apenas a escola, devendo estar também se alargar-se para o que não é estritamente escolar, considerando a experiência dos jovens para além de sua condição de estudantes (SPOSITO, 2003).

A pesquisa contou com uma abordagem qualitativa, que considerou a observação de campo e entrevistas semiestruturadas, das quais participaram 16 jovens, sendo dez mulheres e seis homens, com a faixa-etária entre quinze e vinte e seis anos. A abordagem qualitativa

⁶³ Pedagoga da Prefeitura Municipal de Americana e mestranda do Programa de Pós Graduação em Educação em Educação, UFSCAR/Campus Sorocaba – SP.

“parte do fundamento de que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, uma interdependência viva entre o sujeito e o objeto e a subjetividade do sujeito” (CHIZZOTTI, 2010, p. 79). Os jovens são sujeitos plurais, integrados a redes mais amplas, das quais são interdependentes (ELIAS, 1994). Portanto, a pesquisa, além de olhar para o indivíduo, olhou para a conjuntura em que está inserido, o que tem provocado diferentes modos de viver a juventude.

Para esse texto vou trazer um enfoque de um dos grupos que se configurou na pesquisa,⁶⁴ formados pelas jovens mães, pois em um único texto não seria possível explorarmos todos os dados da investigação. Ainda hoje existem muitas contradições que marcam o cenário do trabalho para os jovens, de modo especial para as jovens mulheres, visto que sobre elas recaem muitas desigualdades, pois no meio rural ainda podem ser encontrados um peso e uma posição hierárquica: “ser jovem rural e mulher, e ou, ainda homossexual representa situação de subalternidade...” (CASTRO, 2009, p. 139).

Para discutir esse contexto, vou fazer primeiramente um debate mais geral, recuperando brevemente o histórico do assentamento Milton Santos, bem como vamos apresentar questões mais comuns sobre educação e trabalho, considerando os aspectos gerais de todo os jovens pesquisados. Posteriormente, debateremos questões específicas do grupo as jovens mães, onde ficarão evidentes os dilemas da conciliação do trabalho, dos estudos e da família, para então apontar os sentidos que essas jovens atribuem a educação e ao trabalho e por fim serão feitas as considerações finais, apontando algumas das conclusões do texto.

Trabalho e educação: jovens do assentamento Milton Santos aspectos gerais

A existência de diferentes contextos e processos de constituição de assentamentos. “Em geral os projetos de assentamentos de reforma agrária têm origem em uma situação de conflito e se estruturam sobre a gestão e orientação do Estado” (PIMENTA, 2006, p. 154). Os assentamentos rurais, embora possuam similaridades, também apresentam características muito específicas, a depender da região do país, das trajetórias de vida dos assentados, da organização do próprio assentamento e da articulação econômica da localidade, entre outros fatores.

A constituição do assentamento Milton Santos deu em 2005, mas a articulação para a conquista da terra foi anterior; os sem-terra passaram por outras localidades como a Granja Malavazi e a Granja Santa Júlia, localizadas em Limeira (SP), para somente depois se

⁶⁴ Destacado do terceiro capítulo da dissertação de mestrado “Jovens do Assentamento Milton Santos: sentidos do trabalho e da educação”, apresentado para o programa de Pós-Graduação em Educação da UFSCAR/Campos Sorocaba – SP.

estabelecerem em Americana e Cosmópolis. Vários relatos recuperam essa trajetória, remetendo às dificuldades e aos enfrentamentos com a polícia vividos nesse percurso. O nome do assentamento foi firmado no mesmo ano da sua constituição: trata-se de uma homenagem ao renomado geógrafo brasileiro Milton Santos. Atualmente existem 68 famílias assentadas em 1 hectare de terra e num espaço cedido pelo INCRA - Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária⁶⁵.

A maioria dos assentados desse estudo, antes de residirem no campo moravam na cidade. Os mesmos foram incentivados pelo projeto Comuna da Terra, criado pelo MST, que tem por objetivo atrair pessoas que vivem precariamente nos centros urbanos e que têm interesse em conquistar terra e moradia. A proposta ainda consiste na luta por implementação da reforma agrária tendo como incentivos a agroecologia e a proximidade com as cidades, o que poderia contribuir para o acesso a equipamentos infraestruturais como escolas, postos de saúde, transporte, entre outros, sem que isso acarrete mudanças em todas as estratégias do MST (GOLDFARB, 2007).

O assentamento é localizado próximo ao perímetro urbano favorecendo uma dinâmica pendular entre os jovens assentados, ou seja, o ir e vir entre campo e cidade é uma situação muito presente nesta realidade, ainda que se tenha muita dificuldade com os horários de ônibus, os jovens nem sempre precisam migrar definitivamente para a cidade em busca de trabalho e educação, contudo há jovens que optam por sair do assentamento, alguns deles voltam, outros não, enfim não há uma dinâmica estática.

De modo geral esses jovens convivem desde muito cedo com o trabalho, pois embora atualmente nem todos estejam envolvidos com a agricultura, em algum período da vida já estiveram, bem como muitas vezes se revezam entre o a colaboração na horta familiar e o emprego na cidade. A maior parte dos jovens não reconheceram sua atuação na agricultura familiar como trabalho, visto que geralmente não recebem por isso. Isso ocorre porque no campo nem sempre há uma relação salarial típica da compra e venda da força de trabalho, pois a agricultura familiar se apoia na reprodução social da família. "O eixo central da diferença fundamenta-se na ideia de que, na agricultura familiar, o trabalho assalariado não é predominante" (MORUZZI, 2004, p. 18).

Por mais relevante que seja observar esses elementos, os jovens moradores rurais não restringem somente suas atividades àquelas tratadas nesse universo. Observamos que "Nas regiões, onde a implementação de indústrias, inclusive de agroindústrias e de serviços se

⁶⁵ Não meu objetivo tratar dos conflitos que os assentados têm enfrentado na justiça, para permanecerem na terra, porém no início dessa pesquisa as famílias passaram por um momento de instabilidade pois a justiça requereu as terras após 7 anos de assentamento.

interiorizou, os jovens do campo podem ter a possibilidade de acessar empregos não agrícolas, nas proximidades do local de residência” (WANDERLEY, 2013, p. 87). Contudo, o fato de poderem conseguir empregos fora do assentamento, para alguns jovens não significou o abandono total da agricultura junto à família. Essas características podem ser consideradas pluriativas.

Essa combinação permanente de atividades agrícolas e não agrícolas, em uma mesma família, é que caracteriza e define a pluriatividade, que tanto pode ser um recurso ao qual a família faz uso, para garantir a reprodução social do grupo ou do coletivo que lhe corresponde, como também pode representar uma estratégia individual, dos membros que constituem a unidade doméstica. A pluriatividade pode ainda adquirir significados diversos e servir para satisfazer projetos coletivos ou como resposta às decisões individuais. Além disso, as características da pluriatividade variam de acordo com o indivíduo-membro que a exerce, pois o exercício de atividades não agrícolas acarreta efeitos distintos sobre o grupo doméstico e sobre a unidade produtiva, de acordo com variáveis como o sexo ou posição na hierarquia da família de quem a pratica. O mesmo pode-se dizer das condições sociais e econômicas locais, do ambiente ou do contexto, em que ocorre a pluriatividade. Nesse caso, variáveis exógenas à unidade familiar, como o mercado de trabalho e a infraestrutura disponível, entre outros, são fatores determinantes da evolução e das tendências de tais fenômenos (SCHNEIDER, 2001, p. 164).

Para Graziano da Silva (*et al.*, 2002), essas atividades se englobam dentro do cenário do “novo”⁶⁶ rural, ou seja, o mundo rural é maior do que o agrícola. Para Rodrigues (2006, p. 60), “mais recentemente o discurso do novo rural, que não era tão novo assim, tem dado lugar ao das novas ruralidades”. As novas ruralidades vão além da consideração das atividades não agrícolas, elas têm em vista a construção social e a identidade rural.

No assentamento Milton Santos observa-se que a maior parte da geração de renda não se dá pela exploração das novas atividades rurais como exploração do turismo, apicultura, piscicultura etc. Os percursos pluriativos dos jovens estão entre o trabalho na agricultura familiar e os empregos localizados fora do assentamento, sendo realizados na indústria, comércio e setor de serviços em geral. Mas também encontramos jovens que se dedicam exclusivamente a outros trabalhos, ou ainda que estão desempregados e não colaboram no lote familiar nem mesmo esporadicamente. Há ainda os jovens que se dedicam exclusivamente à agricultura.

Para Dayrell (2014, p. 17), a juventude é ao mesmo tempo uma representação e uma condição social. Sobre a representação, “assistimos a uma contínua produção e reprodução de imagens socialmente construídas em relação aos jovens, construindo estereótipos que tendem a aparecer como verdades”. É comum atribuir representar a juventude como violenta, ou revolucionária, consumista, entre outras representações, porém a considerar a juventude

⁶⁶ O termo novo está entre aspas, porque muitas das atividades já são realizadas no meio rural há muito tempo, ganhando mais visibilidade posteriormente.

como construção social e história, é importante observar que a vivência juvenil se dá a partir das condições concretas, disso decorre a diversidade de ser jovem.

Embora a juventude do campo tenha sido por muito tempo tematizada pelos estudos acadêmicos predominantemente pelo “problema” da migração, é possível evidenciar outros aspectos da condição juvenil do campo, para além do êxodo rural. Ao longo da história, os jovens do campo também se constituíram como atores políticos, mostrando sua organização, e rompendo com a imagem de apenas “filhos de agricultores”. Aspectos como o modo de vida e os valores construídos nas relações com a família e com a comunidade em geral também estão presentes ao se discutir a realidade da juventude do campo e seus aspectos do trabalho e da educação (CARNEIRO, 2008).

Temos no assentamento Milton Santos uma juventude eminentemente trabalhadora, indo na tendência dos dados que apontam que no Brasil os jovens são trabalhadores, mesmo com a ampliação da escolaridade das novas gerações, o trabalho continua a ser uma dimensão marcante na vida dos jovens, pois “...quando se observado conjunto da população juvenil brasileira, em relação à sua condição de atividade, nota-se que ela está mais presente no mundo do trabalho (74%, sendo que 53% trabalha e 21% procura trabalho) do que na escola (37%)” (ABRAMO et al., 2013, p. 24)

No Brasil os jovens estão configurando uma geração mais escolarizada que seus pais (SPOSITO, 2008; ABRAMO *et al.*, 2013). As próprias Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (2013) apontam que está chegando à educação escolar uma diversidade de públicos, antes fora da escola. Mesmo que a educação não possa ser resumida a escola, ela vem sendo destacada como um espaço importante na sociedade, mesmo que ainda apresente uma dinâmica de contradições. Contudo, ressaltamos que mesmo com o aumento da escolaridade, não se configurou o desligamento dos jovens do mundo do trabalho. “Assim, para os jovens brasileiros, escola e trabalho são projetos que se superpõem ou poderão sofrer ênfases diversas de acordo com o momento do ciclo da vida e as condições sociais que lhes permitem viver a condição juvenil” (SPOSITO, 2008. p. 106).

Nessa perspectiva, o modelo de escolarização como preparação de entrada dos jovens mais tarde no mundo do trabalho não corresponde à realidade brasileira, sobretudo tendo em vista as classes populares. “Para aqueles que podiam ascender a níveis maiores de qualificação, a educação era entendida como uma etapa anterior à inserção no mundo do trabalho, que garantia a ocupação de posições de relativa estabilidade e remuneração. Hoje verificamos o estilhaçar dessa lógica de linearidade” (SOEIRO, 2012, p. 134).

O encontro com os jovens moradores do Assentamento Milton Santos revelou essas idas e vindas na relação escola e trabalho, sendo que suas experiências de ensino escolar

estão divididas entre uma minoria que está concluindo os estudos no Ensino Médio regular ou terminou a graduação e uma maioria de jovens que tem muito presente a evasão da escola e a retenção. Essa situação de dificuldade de permanência na escola e também de conseguir uma inserção no mercado de trabalho, se tornou ainda mais aguda no grupo das jovens mães. Demonstrando que em um mesmo contexto há um núcleo com piores condições, levando-nos a problematizar essa situação.

As jovens mães: dilemas da conciliação do trabalho, dos estudos e da família

Neste grupo temos 06 jovens, todas mulheres, sua composição se deu a partir dos discursos que se aproximavam, demonstrando os dilemas da conciliação do trabalho, dos estudos e da família.

Apenas uma jovem desse grupo conseguiu concluir o Ensino Fundamental, as demais pararam entre a 6º e a 8º séries, sendo que nenhuma dessas jovens estava estudando quando entrevistadas. Duas jovens estão no assentamento desde sua constituição, pois chegaram ainda crianças ao mesmo, as demais vieram motivadas pelo casamento. Dessas jovens atualmente cinco são casadas⁶⁷

Suas experiências de trabalho em boa parte foram marcadas pela ausência de registro em carteira e atualmente nenhuma delas estava trabalhando fora do assentamento. Porém, uma das jovens montou recentemente um salão de beleza e trabalho com esse serviço no assentamento, às demais já tiveram algumas experiências na indústria ou comércio. Porém, para aquelas que atualmente não desejam trabalhar na agricultura, a busca de uma colocação tem levado a frustração ao ponto de não estarem mais procurando trabalho. Segundo estudos de Jardim (2011), essa condição pode ser caracterizada como “desemprego oculto por desalento”, categoria adotada pelo Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos (Dieese) e pela Fundação Sistema Estadual de Análise de Dados (Seade), que considerando a heterogeneidade do mercado brasileiro trouxe inovações na noção de desemprego, entre elas a desigualdade que podem marcar alguns percursos, diante de um cenário extramente seletivo.

[Você trabalha] Não... Só meu esposo, eu só faço serviço dentro de casa, limpo a casa, lavo a roupa e só. [Você já procurou emprego quando você chegou aqui em algum momento?] Já. [E como que foi procurar emprego?] Então eu entreguei currículo em várias firmas aqui na área industrial, mas nem chamaram nem para entrevista. [E se você pudesse escolher um emprego? O que você escolheria?] Ah, num sei... uma porque não tenho estudo, né, então não dá para escolher o emprego. Não tem estudo, né, então o que vier (Sandrinha⁶⁸, 24 anos).

⁶⁷ Consideramos casados aqueles que estão unidos consensualmente.

⁶⁸ Para preservar a identidade das jovens, optamos por usar nomes fictícios.

Mesmo que a escolaridade não seja sinônimo de emprego em uma realidade de competição e de mão de obra abundante, as empresas adotam critérios escolares como meio de seleção, ainda que o posto de trabalho não demande a exigência requerida pela empresa (FRIGOTTO, 2007). Ocorre ainda que "... a divisão sexual do trabalho atribui a cada sexo, posições e possibilidades de inserções diferentes, as quais são construídas sobre imagens e representações de gênero vigentes na sociedade" (LOMBARDI, 2009, p. 125). A autora também enfatiza que as mulheres continuam sendo as principais responsáveis pelo trabalho doméstico e os cuidados com os filhos, mesmo como o crescimento do índice da população feminina economicamente ativa.

Um olhar mais apressado poderia enquadrar essas jovens, que não estudam e nem trabalham, na categoria "nem nem", que vem sendo difundida por pesquisas: "...a maior parte dos denominados "nem nem" se concentra entre as jovens que são mães, com baixa renda, e que adiam a entrada ou se retiram do mercado de trabalho restringindo a sua atividade à esfera da reprodução" (ABRAMO *et al.*, 2013, p. 56). Porém, mesmo que as jovens desse grupo não estejam formalmente trabalhando, isso não implica dizer que não estão se dedicando ao trabalho, todas têm investido muito do seu tempo nos afazeres domésticos junto à própria família, bem como se dedicam ao cuidado com os filhos. Para as que trabalham na agricultura, ainda não é evidente o reconhecimento da sua atuação laboral, esse é um fator que pode passar despercebido como dimensão do trabalho juvenil no campo, pois o jovem, mesmo trabalhando na agricultura, pode afirmar que não trabalha por não receber uma renda por isso.

No Assentamento Milton Santos, temos diferentes configurações de organização familiar, há mulheres que trabalham ou já trabalharam fora, e o contrário também acontece, há homens que trabalham na cidade e mulheres que trabalham na agricultura. Tal dinâmica tensiona esses papéis rígidos; mesmo que não implique automaticamente uma mudança na hierarquia, pode mobilizar uma maior circulação entre a casa, o roçado e outros espaços de trabalho. O que nos leva a considerar os apontamentos de Scott (1995, p. 85) "Gênero é um elemento constitutivo das relações sociais fundadas sobre as diferenças percebidas entre os sexos e também um modo primordial de dar significado às relações de poder".

Não podemos dizer que as mulheres não tem poder algum na realidade estudada, elas negociam, buscam alternativas, fazem planos, mas é preciso continuar avançando na perspectiva de seus direitos. As mulheres do campo estão em movimento, em busca de igualdade dado que o poder entre homens e mulheres ainda são desiguais, exemplo dessa organização pode ser visto pela atuação dos movimentos feministas como a marcha das margaridas, articulação de mulheres do MST, movimento de mulheres camponesas etc.

Diante deste cenário, não podemos identificar o papel das mulheres à passividade, porém, ainda que seja “possível mesmo levantar a hipótese de que nos assentamentos esteja sendo gestado o embrião de um novo papel feminino rural” (ABRAMOVAY; RUA, 2000, p. 284), é preciso fugir da armadilha de que dentro de um assentamento rural a mulher conquista automaticamente sua autonomia.

Ao pensarmos a autonomia dos jovens, no caso deste grupo especialmente das jovens mulheres, percebe-se que ela se relaciona com outras questões como a independência e a liberdade, que embora sejam diferentes constituem-se processos que interagem entre si. Isso representa dizer que mesmo que muitas vezes não se tenha recursos financeiros para viver o processo de independência ou ainda que se mantenha tutelado em alguns aspectos da vida com limites a liberdade, no campo da mobilização interna do indivíduo projeta-se ações, não impedindo a construção de sua autonomia, nesse sentido pode-se dizer que não é o fato de terem recursos financeiros ou não, que viabilizará sua autonomia (PAPPÁMIKAIL, 2010).

As questões expostas reforçam a necessidade de irmos compreendendo o contexto do trabalho atribuído pelas jovens mulheres mães. Como para as jovens pobres trabalhar é uma necessidade, elas buscam formas de conseguir uma renda. Uma dimensão comum destacada em suas falas, foi que trabalhar significa ter atendida a dimensão da independência, já que não querem depender de outras pessoas “Ah, trabalhar é, você fazer aquilo que você gosta, ter o seu dinheirinho todo mês, você não ficar dependendo de ninguém, pra pagar suas contas...” (Alessandra, 26 anos). Dessa forma assim como aponta PAPPÁMIKAIL (2010) as jovens ao mobilizar o termo independência estão em busca de condições favoráveis para o desenvolvimento de suas motivações.

O trabalho tendo em vista a independência pode representar para as mulheres, principalmente para as casadas, serem valorizadas para além da esfera doméstica, sendo também um espaço de sociabilidade (CORROCHANO, 2001). A escola também pode representar um espaço de maior circulação, de conhecer pessoas, porém nenhuma das jovens do grupo atualmente estuda. Suas falas demonstram a sua relação com a maternidade e as implicações com a educação e com o trabalho, segundo as jovens o fato de terem engravidado fez com que deixassem de estudar. Porém, vamos perceber que as suas experiências, sobretudo relacionadas à educação, foram interrompidas antes da gravidez; a exceção é uma das jovens, cuja idade da filha coincide com o período em que ela deixou de estudar.

Nesse sentido concordo com os estudos de Heilborn et al (2002) sobre gravidez na adolescência. Após analisar as trajetórias de homens e mulheres, com e sem filhos e de classes sociais populares e médias, a autora apresentou uma compreensão que vai além das

representações da maternidade como problema, risco e desperdício de oportunidades, observando que “essa argumentação subestima o fato de esse leque de oportunidades sociais não ser igualmente oferecido para jovens de diferentes classes e, além disso, supõe como universal o valor ou o projeto de um novo papel feminino” (Idem, 2002, p. 18).

O sentido da educação para as jovens tendo em vista a escola, vai ganhando a dimensão “sonho”, revelado em suas palavras “Eu sonho, em voltar a estudar, acabar meus estudos...” (Dayane, 21 anos). Mesmo diante de uma dinâmica que as colocam mais centradas na dimensão do cuidado com a casa e com os filhos, estudar faz parte do bojo de suas intenções, levando-as a tentar muitas vezes negociar esse desejo no âmbito familiar, porém para algumas jovens a vigilância sobre suas vidas, ainda que velada, na relação conjugal ou mesmo quando solteiras, feita pelos pais, é um fator que até hoje pode ser encontrado no meio rural (CARNEIRO, 2008; CASTRO, 2009; LOERA, 2004). Com indicativos que “As relações de subordinação e dependência tornam-se mais agudas dentro do casamento” (ABRAMOVAY; RUA, 2000, p. 243).

Enfim, para as jovens deste grupo, diante da dinâmica familiar e suas relações com o trabalho e o estudo, os sentidos que podem ser conferidos à educação escolar remetem a um projeto de difícil realização, vislumbrando pelo “sonho”. É quase como uma idealização, ancorada no desejo, na vontade de estudar, mas que na prática ainda não concretizou. O trabalho, como já dito, relacionado com a necessidade, a obtenção de um salário, é visto como possibilidade de independência.

Conclusões

Como vimos a dimensão do trabalho é situação muito presente na vida dos jovens do Assentamento Milton Santos, porém o mercado de trabalho tem se mostrado muito seletivo, de modo especial para as jovens mulheres mães, que demonstraram em sua maioria desmotivadas em manter-se procurando empregos, já que declaram nem ser chamadas para entrevistas. O fato de não terem concluído os estudos, pode colocá-las em uma situação ainda mais desigual, mesmo que a escolarização não seja uma exigência do posto de trabalho, pois acaba sendo uma estratégia de seleção da empresa.

A dimensão do cuidado com a família e com a casa é algo também é uma dimensão muito expressiva para as jovens mães, implicando certa naturalização dessas responsabilidades ao papel da mulher. Contudo, mesmo diante dos dilemas do trabalho, dos estudos e da família, as jovens fazem planos e desejam voltar a estudar, atribuindo a educação tendo em vista a escola o sentido de “sonho”, idealizando a possibilidade de

retomarem os estudos. O trabalho por sua vez, assume o sentido de independência, as jovens desejam ter recursos financeiros por meio do seu trabalho, para realizar suas demandas.

Referências

ABRAMO, Helena; *et al.* *Pesquisa Agenda Juventude Brasil: pesquisa nacional sobre o perfil e opiniões dos jovens brasileiros*. Brasília: SNJ, 2013. Disponível em: <<http://m.biblioteca.juventude.gov.br>>. Acesso em: 22/03/2015.

ABRAMOVAY, Miriam; *RUA, Maria da Graça. Companheiras de Luta ou Coordenadoras de Panelas?* Brasília: UNESCO, 2000.

CARNEIRO, Maria José. "Rural" como categoria de pensamento. *Ruris*, Campinas, v.2, n.1, p. 9-38, 2008.

CASTRO, Elisa Guaraná Et al. *Os jovens estão indo embora? Juventude rural e a construção do autor político*. Rio de Janeiro: EDUR, 2009.

CORROCHANO, Maria Carla. *Jovens olhares sobre o trabalho: um estudo dos jovens operários e operárias de São Bernardo do Campo*. 2001.263f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2001.

CHIZZOTTI, Antonio. *Pesquisa em ciências humanas e sociais*. São Paulo: Cortez, 11º edição, 2010.

DAYRREL, Juarez. *A ponta do iceberg*. Caderno 5 menos 30, São Paulo, p.16-25, 2014.

ELIAS, Norbert. *A sociedade dos indivíduos*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1994.

FRIGOTTO, Gaudêncio. *Juventude, trabalho e educação no Brasil: perplexidades, desafios e perspectivas*. In: NOVAES, Regina; VANNUNCHI, Paulo. *Juventude e Sociedade: Trabalho, Educação, Cultura e Participação*. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2004, p. 180-216.

GOLDFARB, Yamila. *A luta pela terra entre o campo e a cidade: as comunas da terra do MST, sua gestação, principais atores e desafios*. 2007. 190 f. Dissertação (Mestrado em Geografia Humana) - Departamento de Geografia da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas – FFLCH, Universidade de São Paulo – USP, 2007.

HEILBORN, Maria Luiza. et al. *Aproximações sócio-antropológicas sobre a gravidez na adolescência*. *Revista Horizontes Antropológicos*, ano 8, n. 17, p. 1-33. 2002.

JARDIM, Fabiana Augusta Alves. *Chaves inúteis? Transformações nas culturas do trabalho e do emprego da perspectiva de experiências juvenis de desemprego por desalento*. *Estudos de Sociologia*, Araraquara, v. 16, n. 31, p. 493 – 510, 2011.

LOERA, Nashieli Cecilia Rangel. *A busca do território: uma aproximação à diversidade do seu significado entre os sem-terra, 2004*. 153 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2004.

LOMBARDI, Maria Rosa. *A ocupação no setor agropecuário no período de 1993 – 2006 e o trabalho das mulheres*. In: SABATO, Alberto Di et al. *Estatísticas rurais e economia feminista: um olhar sobre o trabalho das mulheres*. Brasília: MDA, 2009, p. 123-162.

MORUZZI, Paulo Marques. *Concepções em disputa na formulação das políticas públicas de apoio à agricultura familiar: uma releitura sobre a criação do PRONAF*. *Raízes*, Campina Grande, vol. 22, n. 2, 16-28, 2003.

PAPPÁMIKAIL, Lia. *Juventude(s), autonomia e sociologia: questionando conceitos a partir do debate acerca das transições para a vida adulta*. Revista do Departamento de Sociologia da FLUP. Vol. XX, p. 395-410, 2010.

PIMENTA, Sara Deolinda Cardoso. *Identidades em trajetória: gênero e processos emancipatórios na reforma agrária*. In: WOORTMANN, Ellen Fensterseifer; HEREDIA, Beatriz; MENASHE, Renata. Margarida Alves - Coletânea sobre estudos rurais e gênero. Brasília: MDA, 2006, p. 150 -174.

RODRIGUES, João freire. *O estado do campo: contribuição ao debate teórico sobre o rural brasileiro*. In: SILVA, Aparecida Vanda, CARMO, Renato Miguel. Mundo rural: mito ou realidade? São Paulo: Annablume, 2013, p. 51 – 65.

SCOTT, Joan. *Gênero: uma categoria útil de análise histórica*. Educação e Realidade, Porto Alegre, v. 20, n. 2, p.71-100, 1995.

SOEIRO, José. *Perdi o Emprego, encontrei uma ocupação: juventude, precariedade e o novo ciclo de protesto global*. In: ALVES, Giovanni; ESTANQUE, Elisio (Orgs.). Trabalho, Juventude e Precariedade. Bauru: Editorial Práxis, 2012, p. 123-154.

SPOSITO, Marília Pontes. *Algumas reflexões e muitas indagações sobre as relações entre juventude e a escola*. In: ABRAMO, Helena, BRANCO, Pedro Paulo Martoni (orgs). Retratos da juventude brasileira: Análise de uma pesquisa nacional. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2008, p. 87-125.

SPOSITO, Marília Pontes. *Uma perspectiva não escolar no estudo sociológico da escola* Revista USP, São Paulo, n.57, p.210-226, 2003.

WANDERLEY, Maria de Nazareth Baudel. *O mundo rural de Pernambuco através do olhar de seus jovens*. In: SILVA, Vanda Aparecida; CARMO; Renato Miguel. Mundo rural: mito ou realidade? São Paulo: Annablume, 2013, p. 85-103.

APONTAMENTOS ACERCA DA EDUCAÇÃO POPULAR EM TIMOR-LESTE NO CONTEXTO DA INVASÃO INDONÉSIA

Samuel Penteado Urban

samuelurban15@yahoo.com.br

PPGED UFSCar-Sorocaba

Profa. Dra. Kelen Christina Leite (orientadora)

PPGED UFSCar-Sorocaba

kelen@ufscar.br

Resumo: Timor-Leste é considerada a primeira democracia a se estabelecer como tal no século XXI, sendo que seu passado foi marcado por invasões que fizeram com que a Educação no país seja hoje complexa e composta por intervenções que se materializam na questão linguística do país. Num primeiro momento, com o processo de colonização português, muito pouco se fez para Timor, sendo esta uma ação política. Com a invasão indonésia em 1975, após o curto período de independência, foi-se muito investido na construção de escolas, desde a educação infantil até o ensino superior, baseando-se no ensino ideologicamente integracionista. Durante este processo, internamente a luta pela restauração da independência, a Educação foi uma das armas para que assim Timor conquistasse a restauração da independência em 2002. Através da Frente de Timor-Leste Independente (FRETILIN), iniciou-se um processo de Educação Popular que teve grande influência de Paulo Freire, Mao Tsé Tung e Amílcar Cabral. Esse processo educativo, ligado à conscientização política, baseou-se no conhecimento cotidiano dos próprios educandos e num ensino contextualizado as necessidades da luta. Desta forma, pretendeu-se realizar apontamentos acerca da Educação Popular em Timor-Leste, utilizando-se de material relacionado a história da educação em Timor-Leste (PIRES, 2013; CUNHA, 2011; GUNN, 2007) e Educação Popular em Timor-Leste (SILVA, 2012, 2014; ACÁCIO, 2006), além de entrevista realizada com o Professor Dr. Antero Benedito da Silva.

Palavras-chave: Educação Popular; Timor-Leste; Resistência.

ABSTRACT: East Timor is considered the first democracy to be established as such in the twenty-first century, and his past was marked by invasions that caused the education in the country today is complex and consists of interventions that materialize in the language of the country concerned. At first, the process of Portuguese colonization, very little has been done to Timor, which is a political action. After Indonesian invasion in 1975, after the short period of independence, it was-very invested in the construction of schools, from kindergarten to higher education, based on the integrationist ideological education. During this process, internally the struggle for restoration of independence, education was one of the weapons so that Timor conquered the restoration of independence in 2002. Through the Front of Independent East Timor (FRETILIN), began a process of Popular Education which had great influence of Paulo Freire, Mao Tsé Tung and Amílcar Cabral. This educational process, linked to political awareness, was based on the everyday knowledge of their own students and a teaching contextualized the fighting needs. Thus, the aim was to make notes about the Popular Education in East Timor, using material related to the history of education in Timor-Leste (PIRES, 2013; CUNHA, 2011; GUNN, 2007) and Popular Education in

Timor East (SILVA, 2012, 2014; ACÁCIO, 2006), and interview with Professor PHD Antero Benedito da Silva.

Keywords: Popular education; East Timor; Resistance.

Introdução

Timor-Leste é considerado a primeira democracia surgida no século XXI⁶⁹ e, desta forma enquadrado junto aos países Pós-coloniais da região intitulada Ásia-Pacífico. Geograficamente, seu território compreende metade da Ilha de Timor, sendo constituído majoritariamente por planícies litorâneas e cadeias montanhosas. Estas últimas, serviram muito de esconderijo e base durante os 24 anos de invasão indonésia.

No passado, Timor-Leste foi chamado de Timor Português, por ter sido colônia portuguesa, sendo que os mesmos chegaram ao país em 1512 e permaneceram até 1975, quando a FRETILIN⁷⁰ realiza sua independência de forma unilateral. Porém, em questão de semanas, a República Democrática de Timor-Leste (RDTL) é invadida pela Indonésia que, permanece no país até 1999.

O presente trabalho está relacionado à minha pesquisa de mestrado, que visa compreender a formação da Escola de Educação Popular Fulidaidai-Slulu⁷¹ relacionada aos princípios e fundamentos de uma economia que busca ser alternativa ao capitalismo. Neste sentido, foram discutidos no primeiro capítulo alguns pontos referentes ao processo de Educação Popular ocorrido durante a resistência timorense contra o regime indonésio.

Quanto aos procedimentos metodológicos desta pesquisa ela insere-se, em seu aspecto geral, no que se denomina comumente como pesquisa qualitativa. Assim, realizou-se levantamento e aprofundamento teórico em temas como história da educação em Timor-Leste (PIRES, 2013; CUNHA, 2011; GUNN, 2007) e Educação Popular em Timor-Leste (SILVA, 2012, 2014; ACÁCIO, 2006). Em função do pouco material bibliográfico, fez-se também necessária, a realização de entrevista semi-estruturada com o Professor Dr. Antero Benedito da Silva⁷². O presente trabalho então é resultado de 18 meses de atividades (setembro de 2013 a fevereiro de 2015) exercidas pelo Programa de Qualificação e Formação Docente em Língua Portuguesa (PQLP/CAPES/UFSC), na qualidade de professor da

⁶⁹ Em 2002 foi restaurada e Independência em Timor.

⁷⁰ Frente de Timor-Leste Independente é uma associação política, que esteve por trás da independência e restauração da independência.

⁷¹ As palavras Fulidaidai e Sululu, significam trabalho conjunto, no sentido de um trabalho solidário. A primeira vêm da língua Makalero falada ao Sul do Distrito de Lautém. Já a segunda vêm da língua Mambai, falada no Distrito de Ermera.

⁷² Foi integrante da União dos Estudantes de Timor-Leste (UNETIM) e hoje é considerado um dos maiores intelectuais de Timor-Leste, como professor da Universidade Nacional de Timor-Lorosa'e. Atualmente, o mesmo realiza pesquisas referentes a Educação Popular em Timor-Leste.

Cooperação Brasileira em Timor-Leste. Destacam-se aqui, as atividades de formação com os envolvidos na Escola de Educação Popular Fulidaidai-Slulu, a formação do currículo da mesma e o trabalho em regime de codocência com o Professor Dr. Antero Benedito da Silva na disciplina Educação Popular e Adulto, ministrada na Universidade Nacional de Timor-Lorosa'e (UNTL).

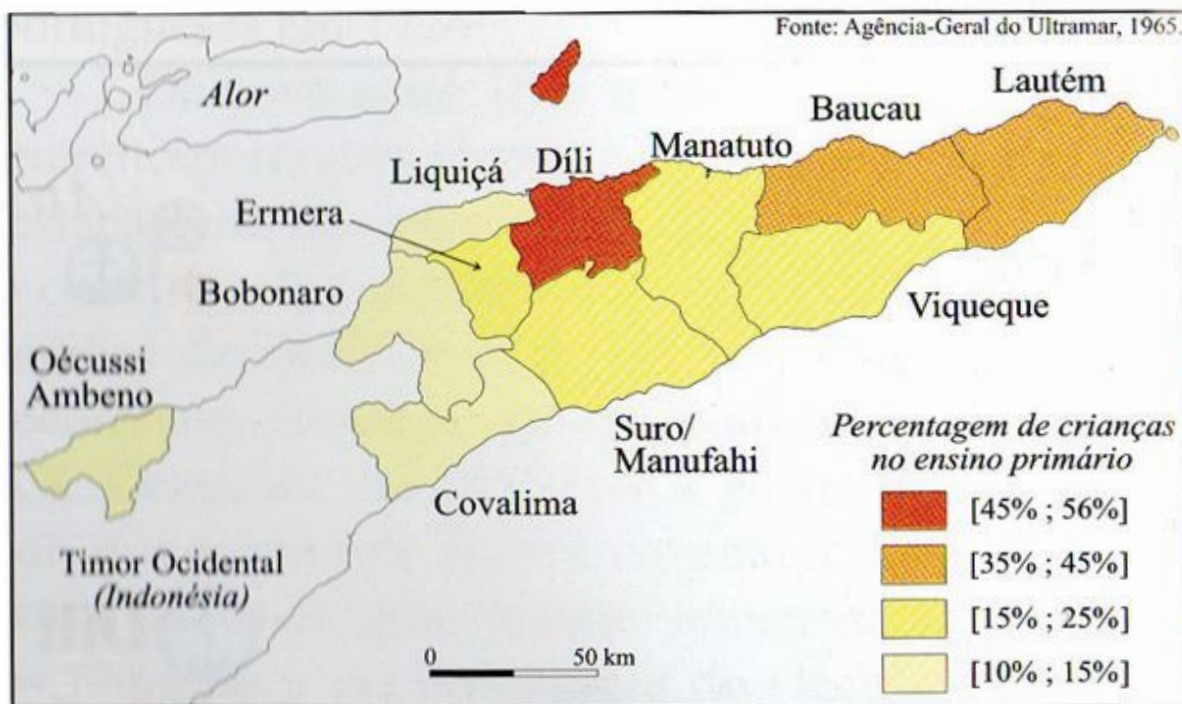
As políticas Educacionais nos períodos português e indonésio

Em relação à Educação de forma geral, pouco se foi feito por parte dos portugueses, como forma de manter os timorenses iletrados e não questionadores de todo um processo exploratório. Obviamente, o ensino era ministrado em língua portuguesa, através principalmente da influência das missões da Igreja Católica.

Pode muito ser visto o interesse de Portugal em Timor, de forma proporcional a estruturação da educação no país. Segundo Pires (2013, p. 20), a primeira escola oficial foi apenas criada em 1915 e o ensino liceal apenas após a Segunda Guerra Mundial, sendo que até o momento, quem era responsável pela educação, eram as Missões Católicas. Em 1938, em tom de *apartheid*, Pires (2013, p. 20), destaca que segundo o Diploma Legislativo nº154, Art. 55, "não é permitida a europeus e assimilados a frequência das escolas e classes indígenas ou inversamente, a frequência de indígenas nas escolas e classes de europeus e assimilados".

Para ter uma ideia do que foi feito pela educação em Timor, Luiz Felipe Thomaz destaca que, em 1953, existiam apenas 39 escolas primárias, sendo que apenas 8000 estudantes as frequentavam. Como forma de impulsionar o ensino da língua portuguesa, em 1974, houve um salto no que se refere ao número de escolas primárias, chegando a 456, havendo assim 60 mil estudantes nestas escolas. Porém, o índice de analfabetismo beirava os 90%. (CUNHA, 2001, p. 117). Em 1963, observa-se que a escolarização ligada ao ensino primário no país, estava entre 10% e 15% no nos distritos de Liquiçá, Bobonaro e Covalima; 15% e 25% em Ermera, Suro/Manufahi (atual Distrito de Same), Manatuto e Viqueque; 35% a 45% em Baucau e Lautém e; no distrito de Dili entre os 45% e 56% (MAPA 01). De forma complementar, Cunha (2001, p. 182), destaca que "a difusão do ensino (...) foi lenta e tardia: em 1970-71 frequentavam a escola básica 28% das crianças em idade escolar; em 1972-73 aquela porcentagem ascendia a 51%, para atingir em 1973-74, os 77%".

MAPA 01: A escolarização das crianças em 1963



Fonte: Durand (2010)

Já no período indonésio, o invasor almejava não apenas uma exploração do território timorense, mas sim anexação do mesmo. Desta forma, as políticas educacionais estavam ligadas “a todo o aparato da mídia de massa, incluindo apresentação de filmes, exposições, mídia impressa, rádio e televisão, sem mencionar a imposição da nova língua e de um novo conceito de Estado ao povo timorense.” (GUNN, 2007, p. 50). Nesse sistema de controle da informação, só eram autorizados o uso de livros na língua indonésia que tivessem relação com os conteúdos curriculares, até pelo fato de que a educação era ponto-chave do projeto indonésio. Desta forma, pode-se dizer que diferentemente da visão portuguesa, os indonésios iniciaram um investimento na educação, com o intuito de fortalecer desde a educação primária até o ensino superior. (GUNN, 2007, p. 50-51).

De maneira semelhante à disciplina “Educação moral e cívica” no Brasil no mesmo período, o governo indonésio utilizava-se no ensino superior da disciplina “Pancasila”, com o intuito de difundir uma ideologia nacional integracionista e suprimir o sentimento nacionalista dos timorenses. (GUNN, 2007)

O uso da língua portuguesa então, se tornara proibido, com exceção de usos referentes a celebrações da Igreja Católica, já que era preciso de alguma forma realizar uma tentativa de agradar o povo timorense, respeitando a religião cristã, como forma de cativá-los a aceitarem a integração indonésia. Até mesmo as escolas católicas eram obrigadas a seguir o currículo indonésio. (GUNN, 2007, p. 50-52).

Em relação ao ensino superior, muitos dos timorenses foram estudar na Indonésia. Mas como forma de fortalecer a educação local de Timor, foram criadas Universidades, incluindo aí a Escola Superior Técnica de Fatucama, administrada pela Igreja Católica; a instituição privada Universiti Timor Timur⁷³; e a Escola Politécnica de Díli, atual campus da UNTL de Hera, onde concentram os cursos de engenharia de petróleo.

A invasão indonésia em Timor-Leste

David Harvey (2010), destaca em sua obra “O novo imperialismo”, que a ação estadunidense no Iraque foi “Tudo por causa do petróleo”. Essa questão pode ser transposta para Timor-Leste, quando se volta para o principal motivo de uma invasão que gerou a morte de 40% da população timorense. “Análises bem completas do imperialismo americano estavam disponíveis nos anos 1960, tendo como foco particular o papel dos Estados Unidos na América Latina e no Sudeste Asiático.” (HARVEY, 2010, p. 16). Esse papel se dá através de hegemonias regionais, isto é, de representações territoriais dos Estados Unidos em determinado local⁷⁴. No presente caso, destacam-se como hegemonias Austrália e Indonésia⁷⁵, havendo desta forma uma tríade contra a pequena ilha de Timor. Isto é, para os Estados Unidos, o “avanço comunista no Camboja, Vietname e Laos, aumenta a importância da Indonésia em Washington. [...] Austrália considera que a integração de Timor defende melhor os seus interesses estratégicos e econômicos.” (ACÁCIO, 2006, p. 45).

Nesse mesmo sentido, segundo documento do Departamento de Estado Norte Americano intitulado “Indonésia and Portuguese Timor (1975)”, é dito que a pequena ilha de Timor que possui 600.000 habitantes até então negligenciada como colônia portuguesa, está dividida em duas metades, sendo o lado oeste pertencente à Indonésia e a parte leste a Portugal. Porém ambas possuem a mesma etnia, não havendo distinção entre ambas. O atraso econômico realizado por Portugal favorece a invasão indonésia, como forma de evitar o controle do território de Timor pela FRETILIN⁷⁶. Nesse sentido, com a invasão defendida pelo Estado maior⁷⁷, Gunn (2007, p. 45) destaca que a invasão indonésia foi altamente intrusa, dando condições para uma mentirosa propaganda da integração mental e mítica de Timor-leste com a pátria-mãe.

Cabe destacar que, de forma similar ao ocorrido no Brasil no mesmo período, Indonésia encontrava-se sob ditadura militar liderada pelo General Suharto e, que como no

⁷³ Traduzido da língua indonésia para o Português, Universidade de Timor-Leste.

⁷⁴ É possível definir aqui hegemonias regionais, como países representantes de outros em determinado local do globo.

⁷⁵ O maior e mais importante Estado não comunista do Sudeste asiático para os E.U.A.

⁷⁶ A FRETILIN neste momento utiliza-se de princípios marxistas.

⁷⁷ EUA

Brasil, financiada pelo lado capitalista da Guerra Fria. Nesse sentido, surgem políticas de combate ao Partido Comunista Indonésio que se estenderiam também como pretexto da invasão a Timor. Assim, de forma prévia a invasão que não foi apenas indonésia, mas das três nações⁷⁸, houve conversações entre as mesmas tendo como discurso o fato de que Timor estaria propenso a alinhar-se a União Soviética, mas tendo como real objetivo a lógica territorial do capital na região, em busca do petróleo, num discurso de segurança e ordem. Em outras palavras, Acácio (2006, p. 42) destaca que:

Timor é o peão a sacrificar num xadrez geopolítico em que a intersecção dos interesses dos Estados Unidos, da União Soviética, da China e da Austrália, favorece claramente a Indonésia. A 6 de Dezembro de 1975, em Jacarta, Suharto reúne-se com o presidente norte-americano Gerald Ford, e com o secretário de Estado Henry Kissinger, de quem recebe luz verde para a intervenção armada em Timor-Leste. Para não causar maiores embaraços ao amigo americano, que regressa a casa horas depois, as operações militares ficam marcadas para o dia seguinte. (ACÁCIO, 2006, p. 45)

A educação popular de resistência em Timor-Leste

A partir de entrevista realizada com o Professor Dr. Antero Benedito da Silva, foi possível, obter algumas informações relevantes a pesquisa, ressaltando que há ainda poucos estudos referente à Educação Popular em Timor-Leste.

Segundo o Professor Antero, em 1974, com o intuito de preparar a população timorense para a luta pela independência, foi iniciado um processo de luta contra o analfabetismo através FRETILIN. Esse processo, contou com a grande influência de Paulo Freire, utilizando-se da conscientização com a utilização de práticas culturais do povo, como a dança intitulada Tebe-Tebe⁷⁹ e poesias de Borja da Costa⁸⁰ principalmente. Cabe ressaltar que no uso dessas práticas culturais, buscou-se a introdução de conceitos políticos com o intuito de promover a emancipação do povo timorense, no sentido do que fazer humanista e libertador, em que o importante é que os homens submetidos à dominação, lutem por sua emancipação. (FREIRE, 1987, p. 43)

Desta forma, o processo de alfabetização em Timor, que teve grande significação na Educação de Adultos, deve ser analisada e compreendida através de seu caráter ideológico. (FREIRE, 1981).

Nesse mesmo sentido, ainda como informação obtida através da entrevista, ainda em relação a influência de Paulo Freire, utilizou-se nesse processo de alfabetização de tema gerador para o processo de luta: o conceito Kuda. Kuda na língua Tétum⁸¹, significa cavalo.

⁷⁸ EUA, Austrália e Indonésia

⁷⁹ Dança tradicional timorense.

⁸⁰ Poeta timorense, que trabalhou antes da independência em 1975 como jornalista ao lado de José Saramago em Portugal.

⁸¹ Língua oficial em Timor-Leste ao lado da Língua Portuguesa.

Nesse sentido, como forma de utilização do conceito, foi discutido o *porquê* de o colonizador possuir o Kuda e o povo timorense ter que se submeter ao colonizador cuidando do Kuda do invasor.⁸²

Juntamente a esse processo, era discutido a questão da terra que era monopolizada pelos portugueses através da Associação Pátria e Trabatho (APT) e num segundo momento, pelos militares indonésios através da P. T. Demok Hernandes International. (GUNN, 2007, p. 47).

Neste sentido, Silva (2014, p. 65), destaca que, a FRETILIN desenvolveu um processo educativo ligando teoria e prática de alfabetização na língua Tétum, relacionada a uma luta pela reforma agrária, indo desde a juventude até os demais trabalhadores. Pode-se dizer assim, que esse processo educativo esteve pautado num ensino que buscasse uma contextualização as necessidades timorenses do momento.

Segundo a entrevista, além da influência de Paulo Freire, a Educação Popular em Timor-Leste teve a influência das práticas do trabalho de base realizado na China pelo Partido Comunista com Mao Tsé Tung e pela forma de se utilizar paralelamente de uma luta armada com um processo educativo relacionado à conscientização política de Amílcar Cabral. Portanto, neste contexto anterior a independência e que estendeu até após a invasão indonésia (1978), a FRETILIN realizou uma campanha de alfabetização através de escolas populares.

Com o processo de independência, inicia-se na República Democrática de Timor-Leste (RDTL), uma estruturação de governo que vai desde a nomeação de chefes de Estado, como também a organização das Forças Armadas de Libertação e Independência de Timor-Leste (FALINTIL) e de uma estrutura educacional muito além da estabelecida até então pelos portugueses. Segundo Silva (2012), a FRETILIN iniciou um programa de alfabetização com o intuito de possibilitar a libertação do povo timorense, como forma de superação de 500 anos de obscurantismo. Desta forma, Silva (2012) destaca que, o Primeiro Ministro da RDTL Nicolau Lobato aponta que em três meses após a independência, foram estabelecidas 90 escolas com mais de 9000 alunos, utilizando-se de um ensino que desenvolve a consciência política. Nesse sentido, segundo Silva (2014), as escolas estavam ligadas também a educação infantil.

De forma geral, como resultados do cotidiano e do ensino ligado as escolas da FRETILIN, através do conhecimento de seu próprio espaço (conhecimento prévio e

⁸² Ler Freire (1987).

cotidianos dos educandos), incluindo aqui o conhecimento climático⁸³ e geomorfológico⁸⁴, os soldados timorenses conseguem retardar o avanço indonésio, apesar de este último possuir uma grande superioridade bélica.

No Comunicado de 03 de março de 1976, Nicolau Lobato aponta para a educação popular que a juventude ligada a FRETILIN trabalha “com as massas para aumentar a produção de alimentos, para implementar programas de literacia, saúde e higiene” (ACÁCIO, 2006, p. 59)

Nesse mesmo ano, a FRETILIN cria o Centro de Formação Política (CEFROPOL) orientado pelo Departamento de Orientação Política e Ideológica (DOPI). Essas escolas eram voltadas principalmente a liderança da FRETILIN nas montanhas⁸⁵, sendo estabelecido em quase todo território timorense. Destaca-se então, o papel do timorense Vicente Reis (Sahe) em seu processo de educação política ligada a liderança da luta armada, mas que se estendeu aos trabalhadores rurais com apoio a juventude ligada a UNETIM (SILVA, 2014, p.56).

Com o desenrolar da luta pela restauração da independência, tem-se como resultado de todo esse processo educativo, uma agricultura de cunho revolucionário, batizada como Força de Arma Branca, que garantia a segurança e tarefas de auxílio à FRETILIN (ACÁCIO, 2006, p. 61), isto é, fornecia alimentos, servia como local de informações e esconderijo para soldados das FALINTIL, semelhantemente ao ocorrido durante a guerra do Vietinã. Segundo a revista FUNU de julho de 1980, o padre Leoneto do Rego destaca que:

Havia um organismo da FRETILIN que dirigia a agricultura. Cada família tinha a sua horta e havia uma horta comunal cujo produto se destinava, parte a ser armazenado e parte para alimentar as forças armadas. A população trabalhava livremente nas hortas comunais. Nunca vi alguém que não quisesse trabalhar. O comité central da FRETILIN promovia reuniões, esclarecia o povo, ouvia-o e depois organizava-se o calendário de trabalho de cada um na horta colectiva. As pessoas compreendiam que havia homens⁸⁶ a combater e que era preciso alimentá-los. (ACÁCIO, 2006, p. 62)

Considerações Finais

Portanto, em combate a todo um processo ditatorial invasivo por parte da Indonésia, e das demais nações que estiveram por trás desse massacre vivido pelo povo timorense por

⁸³ Os soldados indonésios só conseguiram avançar em março do ano seguinte, com o fim da época das chuvas. (ACÁCIO, 2006, p. 53)

⁸⁴ “As FALINTIL utilizam as fortificações oferecidas pelo terreno acidentado para se entrincheirarem e atacarem as colunas inimigas.” (ACÁCIO, 2006, p. 52)

⁸⁶ Segundo Acácio (2006, p. 62), cerca de 1000 mulheres estiveram nos campos de batalha.

aproximadamente 24 anos (Estados Unidos, Inglaterra e Austrália), surgiu a necessidade de uma educação timorense, que viesse da base, e que tivesse um ensino contextualizado ao momento histórico em que vivia Timor-Leste. Claramente, esse processo educativo teve que conviver com extremas dificuldades, que permeavam desde à fome até as desesperanças em função do grande sangue derramado.

Cabe destacar então, que a luta timorense, foi através das armas, mas também utilizando-se da Educação como uma arma política.

Hoje, a Educação Popular em Timor-Leste que teve origem em 1974, está relacionada a outro contexto de lutas. Isto é, após o processo de restauração da independência em 2002, a luta pela reforma agrária e por uma economia mais justa e alternativa, se tornou pauta dos movimentos sociais em Timor-Leste. Assim, surge a Escola de Educação Popular Fulidaidai-Slulu no distrito de Ermera, organizada pela União dos Agricultores de Ermera em Parceria com Instituto de Paz e Conflito da Universidade Nacional de Timor-Lorosa'e.

Referências

ACÁSIO, Manuel. *A última bala é a minha vitória: A história secreta da resistência timorense*. Dafundo: Oficina do livro, 2006.

CASA COMUM. *Indonesia and Portuguese Timor, 1975*. Disponível em: http://hdl.handle.net/11002/fms_dc_141414 (2015-8-1). Acesso em: 24 julho 2015.

CUNHA, João Solano C. da Cunha. *A Questão do Timor-Leste: origens e evolução*. Brasília: FUNAG/IRBr, 2001.

DURAND, Frédéric. *Timor-Leste: País no cruzamento da Ásia e do Pacífico*. Lisboa: Lidel, 2010.

FREIRE, Paulo. *Ação cultural para a liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

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

GUNN, Geoffrey C. *A ocupação indonésia em Timor-Leste: Lições e legados para a construção do Estado da nova nação*. In: SILVA, Kelly Cristiane da; SIMIÃO, Daniel Schroeter. *Timor-Leste por trás do palco: Cooperação internacional e a dialética da formação do Estado*. Belo Horizonte, Editora UFMG, 2007.

HARVEY, David. *O novo Imperialismo*. São Paulo: Edições Loyola, 2010.

PIRES, Paulo. *Timor: labirinto da descolonização*. Lisboa: Edições Colibri, 2013.

SILVA, Antero Benedito. *Literacy Model of the Maubere Pedagogy*. Comunicação apresentada no Grupo de Estudos Brasil-Timor (Peace and Conflict Studies Institute), 2012.

SILVA, Antero Benedito. *Foinsa'e e Maubere: Historia Luta baUkun-Rasik-nahusi UNETIM ba DSMPPTL*. Aileu: IEDKS, 2014.

MESAS DE DEBATE: TRABALHOS COMPLETOS



A BLACK BLOC COMO TÁTICA, QUEM ENSINA? ONDE SE APRENDE?

Ari Leme Pinheiro

PPGED -UFSCar Sorocaba / CAPES

ari.pinheiro@gmail.com

Profa. Dra. Teresa Mary Pires de Castro Melo - orientadora

teresamelo@ufscar.br

Resumo: este artigo é parte de uma pesquisa de mestrado que investiga a Black Bloc no Brasil como fenômeno das novas formas de comunicação. Este texto aponta espaços e ações da tática Black Bloc, estabelecendo comparações com as modalidades de Educação Formal, Não-Formal e Informal. Ganhando forma em espaços de autodidatismo, comunicação e redes sociais. Busca-se pensar uma possibilidade de compreensão da tática Black Bloc na relação entre *Educação Informale Educação Não-Formal*. Conclui-se que o surgimento desta tática requer atenção dos educadores, pois não escutar esses jovens ou não se altera o cenário em que se inserem é deixar que generalizações negativas sobre a tática Black Bloc silenciem vozes que gritam por mudanças sociopolíticas neste país.

Palavras-chave: Black Bloc, educação não-formal, educação informal, movimentos sociais, redes sociais, comunicação

Abstract: this article is part of a master's research investigating the Black Bloc as a phenomenon of the new forms of communication. This text points spaces and actions of the Black Bloc tactic, making comparisons with the methods of *Formal Education, Non-Formal and Informal*. Taking shape in self-education spaces, communication and social networks. The aim is to think of a possibility of understanding the Black Bloc tactic in the relationship between *Informal Education and Non-Formal Education*. We conclude that the emergence of this tactic requires attention from educators, do not listen to these young people and do not stick to the scenario in which they operate is to let negative generalizations about the Black Bloc tactic to silence voices that cry out for socio-political changes in this country.

key-words: Black Bloc, non-formal education, informal education, social movements, social networks, communication

Introdução

A Black Bloc é uma tática de confronto urbano que surge na Alemanha, no início dos anos 1980. Mas, antes de discorrer sobre o que é a Black Bloc, precisa-se entender o que ela não é. Nas palavras de seus adeptos brasileiros: "A Black Bloc não é um grupo, não é uma organização ou um movimento social". "Não é uma associação onde se tenha registro e carteirinha, nem um espaço formalizado para um modelo de transmissão de conhecimento". "Não carrega uma proposta formal para se difundir um conceito ou uma ideologia". "Não tem um quartel general ou campo de treinamento". "Não tem *sites* na internet nem páginas em rede social". "Não existe uma liderança, um treinador uma equipe avançada ou amadora

da tática; tão pouco um time ou uma seleção”. “Sua aplicabilidade não se dá fomentada em módulos teóricos graduais de ensino/aprendizagem, nem é restrita a determinadas classes sociais ou gênero ou raça”. “Não existe um idealizador, uma cabeça pensante ou uma liderança Black Bloc”. “A Black Bloc não tem uma metodologia a seguir nem de ação direta ou de choque ou de ataque/resistência”. “A Black Bloc não cria práticas vanguardistas, tampouco inéditas; ela apenas se apropria de práticas utilizadas diversas vezes na história dos confrontos políticos que se dão entre o poder coercitivo de um Estado e sua população divergente”⁸⁷.

Entende-se que a Black Bloc é uma tática que existe tão somente nas ações de protesto, realizada sob uma égide estética, nos espaços públicos.

Por este viés, lança-se aqui o olhar sobre as práticas da tática Black Bloc com a intenção de compreender o modo como se difundiu no Brasil, notadamente a partir de junho de 2013. Parte-se do princípio de que - como em qualquer outra ação tática - é necessária a difusão de um método e da apropriação deste por sujeitos que tenham a intenção de utilizá-lo. Assim, para que a tática Black Bloc tenha se construído e ampliado seu espaço geográfico de ação nesses de 35 anos, orbitou certamente nas esferas da educação – seja ela formal, não-formal ou informal, da comunicação – seja pelas mídias de massa ou alternativas – e em determinadas redes sociais – seja virtual (na internet) ou física (nos espaços de protesto).

O que se tenta investigar aqui é onde e quem ensina e aprende a ser Black Bloc.

Procura-se identificar um roteiro possível de aprendizagem da tática Black Bloc em dois momentos e espaços distintos, mas que confluem nos jovens que, por algum motivo, se aproximaram da Black Bloc nos protestos. Em que espaço educacional poderia se inscrever a tática Black Bloc? Não se trata de encontrar um alguém ou entidade responsável por disseminar a tática, mas focar na tradução da disseminação desta tática como um processo de ensino e também de aprendizagem.

Base conceitual

Embora não haja unanimidade na conceituação do que sejam as modalidades de educação formal, não-formal e informal, dois autores estão presentes neste trabalho com suas definições.

⁸⁷ Noções referentes à pesquisa empírica realizada em oito atos/protestos, anteriores e contra a Copa do Mundo de Futebol, no ano de 2014, na cidade de São Paulo. Era perguntado apenas as pessoas que utilizavam a indumentária estética Black Bloc (roupas pretas e máscara/capuz/bandanas impedindo reconhecimento facial): “o que é Black Bloc?”. Refere-se ao pensamento ativista de pessoas que utilizavam essa tática no período de fevereiro de 2014 a julho de 2014 (período das entrevistas)

Adotamos a definição de educação formal como uma “educação com reconhecimento oficial, oferecida nas escolas em cursos com níveis, graus, programas, currículos e diplomas” (GASPAR, 2011, p. 171). Uma vez que não estamos falando de ensino escolarizado, mas de processos de aprendizado inseridos em momentos de ação social, buscamos em Gohn esta aproximação.

Para Gohn (2011, p. 333) a educação não se resume a *educação escolar* (a formal). “Há aprendizagens e produção de saberes em outros espaços”, que podem ser chamados de educação informal e não formal. Para esta autora, “Um dos exemplos de outros espaços educativos é a participação social em movimentos e ações coletivas” (GOHN, 2011, p. 333), para ela, esses espaços também geram aprendizagens e saberes. Ainda segundo esta autora, nos movimentos sociais “[...] há um caráter educativo nas práticas que se desenrolam no ato de participar, tanto para os membros da sociedade civil, como para a sociedade mais geral, e também para os órgãos públicos envolvidos – quando há negociações, diálogos ou confrontos”. Assim, para Gohn (2011), os movimentos sociais são espaços produtores de um tipo de educação não formal. Não vamos aqui discutir se a Black Bloc é um movimento social, mas a sua inserção em ações em que também estão presentes movimentos social reconhecido como o Movimento Passe Livre (MPL).

Os espaços de educação não formal, mesmo organizados de maneira menos burocratizada que os formais, ainda pressupõem uma organização, um processo, um método, uma passagem. Contudo, segundo Gaspar (2002, p. 173) pode caracterizar-se ora mais próximos da educação formal ora mais próximos da educação informal. Segundo ele, as práticas de educação não formal que se aproximam mais dos conceitos de educação formal:

[...] têm também disciplinas, currículos e programas, mas não oferecem graus ou diplomas oficiais. Nessa educação não-formal, inclui-se o estudo de línguas estrangeiras e de especialidades técnicas, artísticas ou semelhantes, oferecido presencialmente em escolas com horários e períodos letivos bem definidos, ou à distância, via correio postal ou eletrônico. (GASPAR, 2002, p. 173)

Existem, contudo, práticas de educação não formal que se aproximam mais dos conceitos de educação informal, que “ocorrem em espaços específicos, em centros culturais, jardins botânicos, zoológicos, museus de arte ou de ciências. Ou ainda, ao ar livre, em praças, feiras, estações de metrô e onde mais as pessoas possam partilhar saber e arte com seus semelhantes” (GASPAR, 2002, p. 173).

O conceito de educação informal - ocorrida nos processos de socialização tais quais como na família, no trabalho, nos círculos sociais e afetivos – está ligado a uma forma de troca de saberes que ocorre de maneira espontânea na convivência e no cotidiano. Empréstase as palavras de Alberto Gaspar como forma de definição:

Na educação informal, não há lugar, horários ou currículos. Os conhecimentos são partilhados em meio a uma interação sociocultural que tem, como única condição necessária e suficiente, existir quem saiba e quem queira ou precise saber. Nela, ensino e aprendizagem ocorrem espontaneamente, sem que, na maioria das vezes, os próprios participantes do processo deles tenham consciência (GASPAR, 2002, p. 173).

Gohn (2006, p. 29) resume assim seu entendimento do tema:

Na educação formal estes espaços são os do território das escolas, são instituições regulamentadas por lei, certificadoras, organizadas segundo diretrizes nacionais. Na educação não-formal, os espaços educativos localizam-se em territórios que acompanham as trajetórias de vida dos grupos e indivíduos, fora das escolas, em locais informais, locais onde há processos interativos intencionais (a questão da intencionalidade é um elemento importante de diferenciação). Já a educação informal tem seus espaços educativos demarcados por referências de nacionalidade, localidade, idade, sexo, religião, etnia etc. A casa onde se mora, a rua, o bairro, o condomínio, o clube que se frequenta, a igreja ou o local de culto a que se vincula sua crença religiosa, o local onde se nasceu, etc. (GOHN, 2006, p. 29)

Dessa maneira, entende-se que as fronteiras entre educação informal e educação não formal são complementares e dialogam até certo ponto que converge nos processos de aprendizado individuais ou de um coletivo que se reúne frequentemente, esporadicamente ou unicamente uma vez, ao acaso.

Importante situar estas considerações no âmbito da pesquisa etnográfica realizada na participação direta em 2014 nas manifestações e nas relações pessoais – virtuais e presenciais - do pesquisador com alguns adeptos da Black Bloc que se manifestaram na cidade de São Paulo. É a partir desse material colhido no ‘mundo da vida’ que este trabalho é escrito.

A Black Bloc

A Black Bloc é uma tática de confronto urbano que vem se transformando desde que surgiu na Alemanha nos idos de 1980. A indumentária, por exemplo, sempre foi a roupa inteiramente preta: a princípio eram armaduras de espuma, capacetes de motociclista e jaquetas de couro, que saíram de moda dando lugar a blusas de moletom com capuz, óculos escuros e equipamentos de proteção individual (EPI). Para Dupuis-Déri (2014, p. 40) o que diferencia a tática de outras unidades de choque não é o recurso à força, nem a utilização de equipamentos defensivos e ofensivos em passeatas e manifestações; é sobretudo sua caracterização visual (roupa preta) e sua origem nos *autonomen*: “o movimento “autonomista” em Berlim Ocidental” (DUPUIS-DÉRI, 2014, p. 40).

Fourment, por sua vez, coloca que “as pesquisas acadêmicas situam a Black Bloc como um movimento na linha dos *Spontis* - grupos militantes que se encontravam regularmente e se manifestavam espontaneamente na Alemanha”. (FOURMENT, 2014, p. 15).

Os *Spontis* "podem ser vistos como antecessores dos "autonomen", no sentido que compartilham a mesma ideia de ativismo radical destinado a destruir "o sistema" pela ação direta e da luta para criar espaços "de esquerda"; quer pela tomada temporária da rua ou a ocupação de um squat (NIERADZIK, 2007, p. 43 in FOURMENT, 2014, p. 15).

No Brasil, a imagem que se tem da Black Bloc é a deflagrada pelas mídias após os protestos contra a OMC (Organização Mundial do Comércio) em Seattle (1999) – inclusive com o nome já traduzido ao inglês. A primeira publicação do termo no Brasil encontrada por esta pesquisa em um veículo de imprensa se deu em 09/12/1999, num caderno especial, referindo-se a "batalha de Seattle" iniciada em 30/11/1999:

O tempo fechou quando grupos dispersos de anarquistas, auto-intitulados "Black Block", vestidos de preto e com lenços e capuzes sobre seus rostos, começaram a quebrar vidraças e depredar lojas, principalmente da Gap e Nike, acusadas de explorar mão de obra infantil [...] Mais tarde websites anarquistas afirmaram que seus integrantes vestidos de preto foram acusados, pelo grupo que arruinou seu tão bem elaborado plano de ataque, de promover pilhagem sem fim político. O Problema da anarquia é que ela foge ao controle" (FOLHA DE SÃO PAULO, 09/12/1999, p. 6)

A tática recebe acusações de que seus métodos expressem violência mesmo pelos integrantes de movimentos altermundialista - ou "anticapitalistas"⁸⁸ - institucionalizados.

Muito provavelmente os manifestantes que formam os Black Blocks estão 'entre os que menos nutrem ilusões em relação à natureza do capitalismo e do Estado, mesmo em sua feição democrática. Seus métodos e práticas exprimem de alguma forma essa percepção, e, coincidentemente ou não, recebem por isso a pecha de "violentos" tanto pela mídia quanto por ONGs, partidos políticos, capitalistas de esquerda e de direita, liberais, sejam eles também manifestantes ou não (LUDD, 2002, p. 9)

Aqui cabe se colocar que a tática Bloc carrega, sobretudo, uma especificidade estética, uma imagem presa a um território: perfil anônimo, indumentária preta e transformação do espaço urbano com intuito de fomentar notícia nas redes de comunicação. A Black Bloc é uma tática que corrobora a máxima: uma imagem vale mais que mil palavras. A força imagética de uma Black Bloc é o que mais impressiona os jovens e foi esse o gatilho para busca de conhecimento sobre a tática que se seguiu após junho de 2013. Uma imagem da Black Bloc pode ser formada através do texto de Dupuis-Déri:

Em meio a nuvens de gás lacrimogêneo, policiais fortemente armados enfrentam vultos nas ruas. Mascarados e vestidos de preto, esses vultos são os Black Blocs. A bandeira negra da anarquia ondula em meio ao voo de garrafas, pedras e, algumas vezes coquetéis Molotov. Os policiais atiram granadas de gás lacrimogêneo e balas de borracha – às vezes, balas de verdade" (DUPUIS-DÉRI, 2014)

Parte-se aqui de uma premissa: a tática Black Bloc não se aprende na escola. A tática Black Bloc não pertence a uma grade da educação formal, mesmo que a maioria dos adeptos

⁸⁸ Mantém-se aqui o termo "antiglobalização" entre aspas por entender que esse termo é pejorativo e criado pelas mídias de massa, o termo é contestado por ativistas e movimentos sociais que lutam por um outro mundo possível (alterglobalistas).

sejam jovens em idade escolar (ensino básico ou universitário), não foi pela educação nestes meios que a tática se apresentou ao Brasil.

Por outro lado, a comunicação de massa inserida nas redes sociais atinge e forma – mesmo que com superficialidade de informação. Nesse sentido, acreditamos que a educação informal operada por esses canais de comunicação é mais efetiva para o aprendizado da tática, quando unida a uma educação não-formal que acompanha alguns movimentos sociais e ações coletivas. Melhor dizendo: na confluência desses dois tipos de educação - a não formal e a informal - que se formam no tecido dos processos que agem de forma polifônica sobre uma população de manifestantes, afetados no tempo e no espaço de protesto.

Os espaços de utilização da tática Black Bloc estão muito ligados ao espaço de ação de alguns movimentos sociais. Não é regra, mas ambos realizam suas marchas, passeatas, protestos, manifestações e atos intervindos no espaço público das cidades – geralmente ao mesmo tempo.

Existe, entretanto, uma diferença declarada na comunicação dessas duas ações coletivas que se mesclam. Se, por um lado, a maioria dos adeptos da tática Black Bloc não participa da construção de um movimento social como entidade representativa de um coletivo político social ao participarem ativamente de atos conjuntos, com a predisposição de formar um cordão de segurança⁸⁹, ou de simples acompanhamento estético entre policiais e manifestantes, acabam por estimular, entre outras afetações, também, laços de amizade e comprometimento - onde a troca de experiências e informações potencializa a criação de novos saberes e facilita as relações de ensino, aprendizagem e troca de conhecimentos entre os dois tipos de manifestantes.

Assim, pondera-se que a tática Black Bloc é partilhada em uma relação entre uma educação não formal e informal, sendo característica convergente dessa relação a comunicabilidade, o autodidatismo e a autocrítica. O que se pretende problematizar com as perguntas: Quem ensina? Onde se aprende? Como se aprende?

Quem ensina? Onde se aprende? Como se aprende?

⁸⁹ Táticas de choque utilizada pela polícia conseguem neutralizar uma manifestação isolando (parcialmente ou totalmente) seus integrantes no centro de um círculo deformado por policiais armados. Essa ação consegue ser impedida (ou minimizada) por esses “cordões de isolamento” - como chamado nos manuais de choque da polícia ou “garrafão” como chamado pelos ativistas - dificulta a ação policial no caso de tentativas de prisão em massa.

Aos adeptos da tática Black Bloc brasileira, que vieram às “fileiras da resistência” ou ao “front”⁹⁰ durante os processos de manifestações que começaram em 2013 – cujo pico nas mídias foram a partir de junho desse ano - a aprendizagem e produção de saberes se dá em uma relação complexa entre o autodidatismo, a convivência nos espaços de protesto; nos grupos políticos autônomos e apartidários; no confronto físico e psicológico do cotidiano das ruas de São Paulo; nos meios tradicionais de comunicação; nos sites de rede social da internet e através das poucas referências bibliográficas nacionais que existiam antes de 2013.

Propõe-se que uma forma de educação, híbrida, entre a *não formal* e a *informal*, está atrelada ao modo que esta tática foi apropriada pelos militantes brasileiros após as “Jornadas de Junho” de 2013. Sendo características dessa perspectiva os momentos de ensino e aprendizado da tática e suas bases duas perspectivas:

- *Não formal*, considerando Gohn ao afirmar que educação não-formal é aquela que se aprende “no mundo da vida”, via os processos de compartilhamento de experiências, principalmente em espaços e ações coletivas cotidianas, uma educação auxiliada pelos movimentos sociais, coletivos ou grupos. Na convivência destes espaços de protesto e nos modos como seus corpos são afetados por estes ambientes; pelos discursos dos militantes dos movimentos sociais; na socialização das passeatas; na tensão pelo iminente confronto com outros grupos e policiais; no barulho das bombas de efeito moral; no impacto da bala de borracha (ou de arma de fogo); no efeito do gás lacrimogêneo, nas agressões a cassetetes, chutes e pontapés... e nos cuidados da equipe de primeiro-socorristas. Os participantes de movimentos sociais e ações coletivas que ocupam ruas e avenidas ganham experiência e aprendem a se portar com mais desenvoltura do que os que não são afetados frequentemente pela discussão e pelo fluxo violento desses ambientes característicos.

- *Informal* ocorre por um fenômeno de aprendizado que mistura: a formação de opinião pública - pelos veículos massivos da imprensa - com o autodidatismo dos indivíduos em seus novos modos de construção de conhecimento pela internet e a articulação desse conhecimento num espaço de produção coletiva, que engloba experiências e saberes compartilhados em sites e nas programações interativas de uma rede social digital.

As ações dos adeptos à tática Black Bloc no Brasil, após 2013, que acompanharam e realizaram ações ao lado do MPL⁹¹ e do Movimento Contra a Copa⁹², é o que focamos. Essas

⁹⁰ “Fileiras da resistência” ou “fronte” (ou até mesmo “front line”) são expressões que aparece com frequência nas entrevistas, depoimentos e anotações feitas em campo. Utilizada pra se dirigir com admiração aqueles que se colocavam no epicentro do combate contra os agentes do poder coercitivo do Estado.

⁹¹ Judensnaider [et al], 2013, p.31. afirma que a primeira ação da Black Bloc junto ao Movimento Passe Livre se deu no dia 07/06/2013.

⁹² Fonte “Relatório Protestos Brasil 2013 – Artigo 19” em: http://www.artigo19.org/protestos/Protestos_no_Brasil_2013.pdf

situações demonstram uma multiplicidade relacional entre adeptos da tática e militantes de movimentos sociais, coletivos ou grupos organizados. Se, por um lado, os adeptos da tática Black Bloc dizem não integrar os movimentos sociais e suas pautas, por outro, os movimentos dizem que não adotam tal tática de “ação direta”⁹³, nem difundem-na entre seus membros. A tática carrega uma perspectiva – que coloca seus integrantes, quando em ação, destacados dos outros manifestantes.

A comunicação em *sites* de rede social também foi preponderante para que as ideias que fomentam a Black Bloc se aproximassem mais de movimentos como MPL e ALF (Animal Liberation Front, em tradução livre "Frente pela Libertação Animal") – que se consideram sem liderança e autônomos de outras instituições - do que daqueles ligados a instituições sociopolíticas, ONGs, sindicatos, igrejas ou partidos políticos. Diz-se “aproximasse mais” sem perder o contexto de complexidade que caracteriza os processos educativos em transbordo de um grupo de manifestante ao outro enquanto ocupam o mesmo espaço. Isso inclui o fato de que a ação da polícia sobre os manifestantes também é fator preponderante para o aprendizado nestes espaços, inclusive da tática Black Bloc.

Quem ensina a tática Black Bloc são as pessoas que se dispuseram a colocá-la em prática. Todo “material” necessário para sua aprendizagem é imagético e pode ser facilmente encontrado na internet. O entendimento de seu funcionamento não precisa de legendas ou tradução, todos os aspectos de utilização da tática - como roupa, ferramental, ação de defesa, resistência, ataque ou dispersão e até seu histórico de lutas podem ser observados nos dispositivos de busca da internet. Seu aprendizado, entretanto, só se completa ao se participar diretamente de suas ações - levadas a cabo nos eventos promovidos pelos movimentos sociais que ocupam ruas e avenidas como forma de protesto.

A tática performática, não ideológica, é carregada de alegorias e seus levantes são mais simbólicos que violentos. Por mais que se atribua a uma Black Bloc um perfil de extrema esquerda ela também já foi utilizada pela extrema direita e policiais disfarçados⁹⁴. Quando alguém se dispõe a estar esteticamente Black Bloc em um protesto acaba aprendendo a se portar simplesmente ao acompanhar essa performance. Nem todos vão agir com destreza, outros podem se apavorar e correr, mas muito dos aspectos da tática requer mais prática que teoria.

⁹³ Ação direta é uma forma de ativismo, que usa métodos mais imediatos para produzir mudanças desejáveis ou impedir práticas indesejáveis na sociedade. Utiliza meios imediatos e disponíveis, tais como greves, boicotes, ocupações dos locais de trabalho, ou sabotagem. Está em oposição a meios indiretos, tais como a eleição de representantes políticos, que prometem soluções para uma data posterior, ou o recurso ao sistema jurídico.

⁹⁴ Ver Dupuis-Déri, 2014

Como nas danças populares ou nos passinhos de discoteca, aprender a tática Black Bloc é questão de observar e participar. Hakim Bey analisa que “[...] os participantes de levantes invariavelmente notam seus aspectos festivos, mesmo em meio a luta armada, perigo e risco” (BEY, 1985, p. 10): “Mencionamos o aspecto festivo do momento descontrolado, e que se concentra numa espontânea, ainda que breve, auto-organização. Ele é “epifânico”: uma experiência de pico, tanto em nível social quanto individual”. (BEY, 1985, p. 32)

Os adeptos da Black Bloc também carregam certa festividade irônica e carnavalesca em sua ação direta: como em um bloco de carnaval os foliões conseguem participar indo no fluxo que o ambiente leva. E, apesar das muitas brigas e discussões nos diálogos que ocorrem entre grupos de afinidade antes e durante as manifestações, a ação da tática apresenta certa solidariedade, própria de movimentos sociais e ações coletivas. A autonomia na postura entre indivíduos e grupos de afinidade é fator preponderante, pelo menos por princípios. Mas não é raro perceber que uma perspectiva autoritária, ou hierárquica, também aparece nas reuniões destes grupos.

“Ensinar” a tática Black Bloc é participar de forma autônoma e solidária de sua formação. Sem se prender as amarras ideológicas ou históricas: “Eu vivo a anarquia, o importante é viver a ideologia, não só decorar o que os livros dizem”⁹⁵; é se mostrar “sem moralismo”⁹⁶; pois “[...] o pano preto no rosto representa unidade, união”⁹⁷. Dentro de uma manifestação Black Bloc “[...] é um olhando pelo outro... ninguém fica pra trás”⁹⁸. Essas narrativas surgem de forma espontânea em meio à tensão dos espaços de protestos, estando, a maioria destes jovens, já paramentados na estética Black Bloc.

Conclusão

Pode-se avaliar que a maior parte da Educação se faça entre os espaços *não-formais* e os *informais*. No entanto não é o funcional nesses dois modelos o que se problematiza aqui, e sim os aspectos que se apresentaram à alguns jovens que se dispuseram a utilizar essa tática na visão do pesquisador. Esse recorte exclui muitas perspectivas, é certo. Porém a experiência empírica dá subsídios para fazer tal recorte. Seja ele pensando as entrevistas, filmagens, anotações e impressões durante os protestos, seja pela convivência cotidiana e virtual com esses jovens nos sites de rede social da internet e nos espaços públicos. As narrativas acompanhadas e recolhidas formam uma rede de afetos emergentes, por exemplo:

⁹⁵ Belami

⁹⁶ Grito de protesto de manifestação em São Paulo

⁹⁷ Sarah

⁹⁸ Anarko

o sentimento de raiva quando atacado pelo poder do Estado; de impotência quando imobilizado, preso ou violentado pelas forças policiais; de alívio quando se finaliza um ato sem violência ou confronto; de alegria quando os grupos de afinidades se encontram; de angústia quando se tem de recorrer a advogados e percorrer os distritos atrás de um amigo capturado pelo poder coercitivo; de amor, quando tudo se acalma e se pode escutar música, beber uma catuaba, paquerar. Isso somado as relações que confluem e afluem se colidindo na rede que se forma de todas essas perspectivas: Ser preso com os amigos e esperar alguém correr a cidade, com pouco dinheiro, de distrito em distrito, ou um advogado ativista, que por uma relação solidária vem lhe libertar da prisão; quando tudo acaba em quebra-quebra e catracasso⁹⁹; quando não tem paquera e tudo acaba com cheiro de vinagre e sabor de lágrima. E isso tudo pode ocorrer num único dia, com distintos grupos de afinidade e de forma diferente a cada um.

Referências

BEY, Hakim. *TAZ: Zona Autônoma Temporária*. Tradução: Patricia Decia & Renato Resende. Sabotagem. Disponível em: http://www.mom.arq.ufmg.br/mom/arq_interface/4a_aula/Hakim_Bey_TAZ.pdf. Acessado em 04/10/2015

DUPUIS-DÉRI, Francis. *Black Blocs*. São Paulo: Veneta, 2014.

FOURMENT, Emeline. *Cagoulenoire et ongles roses: Féminismes et rapports de genredans la gauche radicale de Göttingen*, 2014, Institut d'Etudes Politiques de Paris. ECOLE DOCTORALE DE SCIENCES PO Programme doctoral en Science Politique, Mention «Sociologie politique comparée» (Tese de doutorado enviada por e-mail pelo pesquisador Francis Dupuis-Déri)

GASPAR, A. A educação formal e a educação informal em ciências. In: MASSARANI, Luisa, MOREIRA, Ildeu de Castro e BRITO, Fátima (Org.). *Ciência e público: caminhos da divulgação científica no Brasil*. 1ª ed. Rio de Janeiro: Casa da Ciência - Centro Cultural de Ciência e Tecnologia/UFRJ, 2002.

GOHN, Maria da Glória. Educação não-formal, participação da sociedade civil e estruturas colegiadas nas escolas. In: *Ensaio: aval. pol. públ. Educ.* Rio de Janeiro, v. 14, n. 50, p. 27-38, jan./mar. 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v14n50/30405.pdf>>. Acessado em 04/10/2015.

GOHN, Maria da Glória. Movimentos Sociais na Contemporaneidade. *Revista Brasileira de Educação*, v. 16 n. 47 maio-ago. 2011. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v16n47/v16n47a05.pdf>>. Acessado em: 04/10/2015.

JUDENSNAIDER, Elena [et al]. *Vinte centavos: a luta contra o aumento*. São Paulo: Veneta, 2013.

LUDD, Ned (org) "Urgência das Ruas: Reclaim the streets, Black Bloc e os dias de ação global. Tradução de Leo Vinícius. Sabotagem, 2002. Disponível em: <<http://anarkio.net/Pdf/Urgencia-Das-Ruas-Coletivo-Baderna.pdf>>. Acessado em: 04/10/2015.

⁹⁹ Passar por cima da catraca de terminais, trens, ônibus, etc. sem pagar a tarifa de transporte.

RELATOS DE EXPERIÊNCIAS: ALGUMAS APROXIMAÇÕES COM A EDUCAÇÃO NÃO FORMAL

Mayris de Paula Silva¹⁰⁰

Resumo: O presente texto constrói uma breve memória da minha inserção no curso de pedagogia e como pesquisadora sobre a atuação feminina em duas pesquisas, sendo um Trabalho de Conclusão de Curso “Memórias de jovens estudantes universitárias: visibilidade e participação em um grupo cultural” e a outra uma dissertação de mestrado “Memórias de mulheres do movimento estudantil durante a década de 90: participação, gênero e educação”, em andamento. Esse texto foi feito para apresentação de uma fala de exposição na VII Semana de Pedagogia com o tema “Educação Não Formal e Movimentos Sociais”. Os dois trabalhos tem como metodologia a História Oral, sendo o segundo de História Oral Temática, e apresentam a mulher como sujeito, histórico, político e social ao ouvir suas falas pessoais e coletivas presentes nos movimentos cultural e estudantil, faz se a relação com a educação não formal por ser uma educação que está além dos muros da escola e fazer parte da formação política e social dessas mulheres.

Palavras- chave: Memórias, gênero e educação não formal.

Abstract: the present text builds a brief memory of my insertion in the pedagogy course and my trajectory as researcher in two works about women acting, a college term paper named “Young female college student memories: visibility and participation in a cultural group” and my underway masters degree thesis “Memories of women who acted in the student movement during 1990 decade: participation, gender and education”. The current text named “Non-formal Education and Social Movements” was made of an exposition speech performed in the VII Pedagogy Week. Both works possess Oral History as methodology and report women as historic, political and social character to hear their personal and group speeches and make relations with the non-formal education, once it is beyond the walls of school and be a part of the political and social formation of these women.

Keywords: Memories, gender and Non-formal education

A educação não formal está presente em todos os espaços, como apresentado por Gohn (2006), em sua fala está além dos muros da escola, ainda colocado pela autora que a educação não formal deve caminhar com a educação escolar, pois ambas supõe um tipo de formação. Enquanto a educação escolar encontra-se entre as paredes da sala de aula e durante certas etapas da vida, a educação não formal acompanha os sujeitos ao longo de sua existência nos grupos e coletivos que estabelece relações:

¹⁰⁰ Graduada em Pedagogia e Mestranda e pelo Programa de Pós- graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos- *campus* Sorocaba. E-mail: mayrisps@yahoo.com.br

A educação não- formal designa um processo com várias dimensões tais como: a aprendizagem política dos direitos dos indivíduos enquanto cidadãos; a capacitação dos indivíduos para o trabalho por meio da aprendizagem de habilidades e/ ou desenvolvimento de potencialidades; a aprendizagem ou exercício de práticas que capacitem os indivíduos a se organizarem com objetivos comunitários, voltadas para a solução de problemas coletivos cotidianos; a aprendizagem de conteúdos que possibilitem aos indivíduos fazerem uma leitura do ponto de vista de compreensão do que se passa ao seu redor; a educação desenvolvida na mídia e pela mídia, em especial a eletrônica e etc. (GOHN, 2006, p. 28).

Como apontado pela autora é importante se fazer a diferença entre a educação escolar, a informal e a não formal, muitas vezes entre a educação informal e a não formal encontra- se a mesma definição em diversos autores e como coloca Gohn:

Consideramos que é necessário distinguir e demarcar as diferenças entre estes conceitos. A princípio podemos demarcar seus campos de desenvolvimento: a educação formal é aquela desenvolvida nas escolas, com conteúdos previamente demarcados; o informal como aquela que os indivíduos aprendem durante seu processo de socialização- na família, bairro, clube, amigos etc., carregadas de valores e culturas próprias, de pertencimento e sentimentos herdados: e a educação não- formal é aquela que se aprende “no mundo da vida”, via os processos de compartilhamento de experiências, principalmente em espaços e ações coletivas cotidianas [...] (GOHN, 2006, p. 28).

A partir dessas considerações feitas por Gohn (2006), apresento experiências de educação não formal ao longo de pesquisas desenvolvidas em dois trabalhos, são vivências carregadas de sentidos e relações coletivas de educação.

Ingressei no curso de Pedagogia em 2009, na primeira turma de um curso em construção, assim como uma aluna em construção. Entendo que essas construções organizam- se ao longo da vida, assim como eu e o curso de pedagogia nos dias de hoje estamos em constante movimento, em novas ações e formações.

Em 2013, orientada pela Profa. Dra Viviane Melo de Mendonça, tive como tema em meu Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) com o título “Memórias de jovens estudantes universitárias: visibilidade e participação em um grupo cultural” as memórias de jovens mulheres estudantes no *campus* UFSCar- Sorocaba e atuantes no grupo cultural de Maracatu Matinta Perêra. Esse trabalho consistiu em ouvir os relatos de mulheres participantes, suas experiências no contexto universitário e no grupo como mulheres atuantes no presente movimento. O maracatu apresentado por essas mulheres é uma releitura do maracatu oficial de Recife, sendo assim uma mulher pode comandar o apito do grupo, diferentemente do maracatu original e de cunho religioso, em somente o homem pode apitar e tocar, a função feminina no maracatu de Recife restringe- se somente à dança. O início do grupo cultural Matinta Perêra foi com uma mulher à frente de seu apito, no espaço da universidade e nos dias de hoje um homem segue no comando do apito e o grupo encontra- se em outro espaço da cidade de Sorocaba fora dos muros da universidade. Por essas relações entre mulheres e

homens na sociedade, por entender a importância feminina nesses espaços masculinos utilizou-se da metodologia de História Oral para compreender por meio dos relatos de suas memórias cotidianas, como se dá a participação feminina de maneira pessoal, coletiva e social e entender o discurso dominante masculino que coloca a mulher em situação subalterna, mas também encontrar bases de luta para subverter essa situação de opressão vivida pelas mulheres, relações históricas e que ao longo do tempo se caracteriza pela afirmação dos relatos de mulheres antes negados pela história e a História Oral apresenta-se como uma outra fonte histórica:

Acredito que a história oral pode e deve ser realizada não só para pesquisar sujeitos ou temas aos quais não se teria outra forma de acesso, mas também, e como destaque, para responder a novas perguntas sobre antigos temas, provocar novos temas, abrir outras perspectivas de análise, estabelecer relações e articulações entre fatos, sujeitos e dimensões de um estudo. Estas preocupações podem, algumas vezes, ser atendidas através do exame de registros escritos, mas ainda assim a análise de fontes orais representará um enriquecimento significativo (LOURO, 1990, p. 22-23).

A participação da mulher nesse texto é relatada como construção social, dá-se pela formação de suas experiências pessoais e sociais.

Essas mulheres atuantes no movimento cultural escrevem suas histórias no mundo público, valorizam suas lutas femininas e ao se pensar nos relatos imbuídos de sentidos e significados, entendemos suas relações no grupo como uma forma de educação, uma educação de diálogo de suas experiências, uma construção de aprendizagens ao tocarem os instrumentos, ao dançarem, ao construir conhecimentos culturais do presente movimento de maracatu e da cultura religiosa que cerca o grupo Matinta Perêra, ou seja, entende-se como uma construção de saberes conjuntos com uma finalidade de se conhecer e apresentar o maracatu, como aponta Gohn: "Há na educação não-formal uma intencionalidade na ação, no ato de participar, de aprender e de transmitir ou trocar saberes [...]" (GOHN, 2006, p 29).

A partir desse trabalho novas inquietações, novas provocações surgiram a respeito da inserção da mulher no mundo público e político, no contexto da universidade e uma continuidade para este trabalho veio como o projeto de mestrado.

Ingressei em 2014, no PPGEd na linha 2 Educação, Comunidade e Movimentos Sociais, orientada mais uma vez pela Profa. Dra Viviane Melo de Mendonça. Com o projeto de pensar as memórias de mulheres no movimento estudantil na década de 1990, como título da dissertação "Memórias de mulheres do movimento estudantil durante a década de 90: participação, gênero e educação". Ao ouvir essas memórias sobre o contexto político e econômico, o sucateamento da universidade pública e ampliação das universidades privadas pela política neoliberal e também da atuação feminina nesses espaços masculinos, na luta em se garantir uma educação pública, gratuita e de qualidade por meio do movimento

estudantil do qual representavam em suas falas. E ainda assim a luta política feminina para vivenciar esses espaços masculinos em que muitas vezes não eram ouvidas em suas reivindicações, muitas questões eram silenciadas ou invisibilizadas, como as questões de gênero. Essas relações não representadas e muitas vezes silenciadas por homens e muitas vezes apontadas como naturais, mas as discussões relacionadas ao termo gênero colocam a mulher na história ao se tratar das múltiplas relações estabelecidas na vida social, assim como afirma Scott (1989):

O gênero se torna, aliás, uma maneira de indicar as “construções sociais” – a criação inteiramente social das ideias sobre os papéis próprios aos homens e às mulheres. É uma maneira de se referir às origens exclusivamente sociais das identidades subjetivas dos homens e das mulheres. O gênero é, segundo essa definição, uma categoria social imposta sobre um corpo sexuado. Com a proliferação dos estudos do sexo e da sexualidade, o gênero se tornou uma palavra particularmente útil, porque ele oferece um meio de distinguir a prática sexual dos papéis atribuídos às mulheres e aos homens. Apesar do fato dos(as) pesquisadores(as) reconhecerem as relações entre o sexo (o que os sociólogos da família chamaram “os papéis sexuais”) estes(as) não colocam entre os dois uma relação simples ou direta. O uso do “gênero” coloca ênfase sobre todo um sistema de relações que pode incluir o sexo, mas que não é diretamente determinado pelo sexo nem determina diretamente a sexualidade (SCOTT, 1989, p. 7).

O gênero para Scott é atribuído às relações sociais, valores e crenças estabelecidas pelas pessoas, e dentro dessas relações constituem-se relações de poder, relações de disputa em um dado campo social, em que algumas representações são legitimadas e significadas, conforme o sentido social atribuído ao gênero. Assim, vários atores participam desse processo de disputa de significações para manter o controle o que, para a autora, faz parte do jogo de conflitos e tensões políticas.

Com isso, as questões de gênero como atributo social estendem-se ao campo político, pois ao masculino reservam-se as características de força e ao feminino a fragilidade, essas caracterizações entre feminino e masculino tomam-se como formas de disputas ao campo político, usando-se erroneamente o gênero para atribuir os papéis sociais entre homens e mulheres, tornando o biológico como significação do social.

A metodologia utilizada é a de História Oral que deu sentido e significado as suas histórias contadas em suas trajetórias educativas. O presente trabalho foi composto pela História Oral Temática, colocam-se alguns temas de importância para serem abordados pelas depoentes e elas fazem seu caminho de memória ao perpassar pelos seguintes temas, sem nenhum roteiro fixo de perguntas, mas sim de forma a ressaltar o trabalho de memória feito pela entrevistada e segundo Freitas:

Com a História Oral temática, a entrevista tem caráter temático e é realizada com um grupo de pessoas, sobre um assunto específico. Essa entrevista –que tem característica de depoimento – não abrange necessariamente a totalidade da existência do informante. Dessa maneira, os depoimentos podem ser mais numerosos, resultando em maiores quantidades de informações, o que permite

uma comparação entre eles, apontando divergências, convergências e evidências de uma memória coletiva, por exemplo (FREITAS, 2001, p. 5).

Para o movimento estudantil, a presença dos partidos políticos caminhou com sua história e esteve presente em sua organização como movimento. O movimento estudantil, ao olhar do contexto político e econômico em meados dos anos de 1990, enfraqueceu-se e a explicação disso decorre da matrícula dos estudantes nas universidades particulares, de modo que o contexto da época demonstra a expansão das universidades privadas. Os estudantes não vivenciavam a universidade em sua totalidade, somente como campo de busca de emprego e melhoria de vida, ideologias presentes na política neoliberal. Outros estudantes participantes do movimento estudantil dizem-se, por sua vez, apartidários por não quererem uma disputa de “aparelhamento”, ou seja, de ideologias partidárias que muitas vezes brigam entre si e não constroem uma luta pelos direitos e espaços estudantis, considerando que esses espaços tornam-se institucionalizados, fechados por bandeiras que não reivindicam o direito de todos. O problema é lutar somente pelo partido tornando-o uma corrente de pensamento partidária e se esquecendo de todo o resto, de toda a luta social e estudantil.

Ao se pensar a mulher ao longo de sua trajetória histórica, instituiu novos modos de se pensar o feminino quando cria uma “estética da existência” para sua liberdade, em que sai do espaço privado e avança ao mundo público, retira suas amarras, se liberta dos antigos modelos e busca novos modos de subjetivação para sua construção subjetiva e prática do *ser mulher*.

A presença feminina nos movimentos sociais foi e é bastante forte, isso desmente a afirmação da não participação feminina na política, muitas vezes apontada pela falta de interesse da mulher pela política. A mulher se faz presente nas inúmeras reivindicações de classe, gênero, raça pela busca de seu espaço social e de afirmação como mulher.

Dentro desse contexto de participação da mulher em espaços públicos, resgatou-se a memória dessas mulheres que engajaram-se no movimento estudantil. A vivência no movimento estudantil permitiu a participação feminina de forma ampla, construindo-se uma identidade de mulher atuante para cada uma delas.

O termo *gênero* amplia, portanto, as discussões entre o feminino e o masculino, suas pesquisas dão ênfase aos estudos das mulheres, as colocam em primeiro plano sem deixar o homem subordinado ou hierarquizado como é de costume pelos historiadores que o fazem até hoje relegando a presença feminina à margem da história oficial.

A pluralidade do movimento estudantil ainda é caracterizada fortemente pela lógica de atuação masculina e, como relatado por todas as entrevistadas, é um espaço de formação

política no qual essas mulheres tiveram diálogo nesse espaço e hoje carregam essas experiências para a vida.

O movimento estudantil que retratamos na dissertação é um espaço muito forte de educação não formal. Os relatos dessas mulheres se apresentam carregados de formação política em um espaço de discussão e transformação daquele contexto, com visão de mundo, articulação de saberes, um campo de construção em via de relações, participação individual e coletiva, trabalha-se a cultura política do grupo.

Quando se pensa em educação logo nos vêm à ideia do espaço escolar, contudo, a palavra Educação carrega grande pluralidade e heterogeneidade, pois os seres se educam em todos os movimentos, em todas as suas ações dentro e fora da escola: ao estarem juntos e em diálogo, ao expor seus pensamentos, ao trabalhar a realidade de suas vidas de forma prática e política, por exemplo. A educação aparece de forma complexa, pois acompanha uma prática social, como apresenta Martins (2004), sendo a educação entendida como uma função global que atravessa os campos das ciências do homem e da sociedade, uma abordagem com várias perspectivas, reconhecendo suas recorrências e contradições. A educação é vista como fenômeno humano e social, entende-se que ela está em todos os lugares para todas as pessoas, em um encontro de relações humanas, como descrito pelas experiências de todas essas mulheres em movimento, assim faz-se a relação da educação não formal presente nos relatos de experiências femininas em movimentos sociais.

Referências

BARBOSA, Carla Silva. *Movimento estudantil e produções de subjetividades contemporâneas*. 2007. 112f. Dissertação. (Mestrado em Políticas Públicas e Formação Humana)– Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2007. Disponível em: http://www.ppfh.com.br/wpcontent/uploads/2014/01/D_carlabarbosa_movimentos.pdf. Acesso em: 8.dez.2014.

BEZERRA, Nathalia. *Mulher e universidade: a longa e difícil luta contra a invisibilidade*. Disponível em: <<http://www.uece.br/setesaberes/anais/pdfs/trabalhos/420-07082010-184618.pdf>>. Acesso em: 2 jul. 2013.

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

FREITAS, Sônia Maria de. *História Oral: possibilidades e procedimentos*, 2001.

GABRIELLI, Cassiana Panissa. *Análise crítica do discurso e teoria feminista- diálogos frutíferos*. Disponível em: http://www.bibliotecafeminista.org.br/index.php?option=com_remository&Itemid=53&func=startdown&id=401. Acesso em: 4 jul. 2013.

GARCIA, Marco Aurélio. *O gênero da militância: notas sobre as possibilidades de uma outra história da ação política*. Cadernos Pagu, Campinas, 1997, n. 8/9, p. 319-342.

GOHN, Maria da Glória. *Educação não-formal, participação da sociedade civil e estruturas colegiadas nas escolas*. Ensaio: aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro, v. 14, n 50, p. 23-38, jan/mar 2006.

LOURO, Guacira Lopes. *História (Oral) da Educação: Algumas reflexões*. Em aberto. Brasília. INEP, jul/set. 1990, vol. 9, nº 47.

MARTINS, João Batista. *Contribuições epistemológicas da abordagem multirreferencial para a abordagem dos fenômenos sociais*. Revista Brasileira de Educação, Londrina, mai.-ago. 2004, v. 26, p. 85-182.

MESTRE, Marilza Bertassoni Alves. *Mulheres do século XX: memórias de trajetórias de vida, suas representações (1936-2000)*. 2004. 250f. Tese. (Doutorado em História)- Universidade Federal do Paraná, 2004.

PATAI, Daphne. *História oral, feminismo e política*. São Paulo: Letra e Voz, 2010.

PERROT, Michelle. *Minha história das mulheres*. CORRÊA, Angela M. S. (Trad.) 2. ed. São Paulo: Contexto, 2012.

RAGO, Margareth. *Epistemologia feminista, gênero e história*. Pedro, Joana; Grossi, Miriam (orgs.) - MASCULINO, FEMININO, PLURAL. Florianópolis: Ed. Mulheres, 1998.

SANTOS, Maria Fernanda Teixeira dos. *Mulheres no movimento estudantil: Representações, discursos e identidades*. 2011. 94f. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) – Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2011.

SCOTT, Joan. *Gênero uma categoria útil para análise histórica*. Texto original: Joan Scott-Gender: a useful category of historical analyses. Gender and the politics of history. New York, Columbia University Press. 1989.

ZIRBEL, Ilze. *Estudos feministas e estudos de gênero no Brasil: Um debate*. 2007. 212f. Dissertação (Mestrado em Sociologia Política)– Centro de Filosofia e Ciências Humanas-CFH, Programa de Pós- Graduação em Sociologia, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2007. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/90380/241321.pdf?sequence=1>. Acesso em: 8. abr. 2015.

WELLER, Vivian. *A presença feminina nas (sub)culturas juvenis: a arte de se tornar visível*. Estudos Feministas. Florianópolis, 13 (1): 216, janeiro- abril/2005.

RELATO DO II SEGUNDO ENCONTRO DE EGRESSOS DO PPGED

Jaqueline Ferreira da Silva

Marília Yuka Hanita¹⁰²

Hercules Soares de Almeida¹⁰³

O presente texto tem o objetivo de apresentar um relato sobre o Encontro de Egressos do Programa de Mestrado em Educação da UFSCar *Campus* Sorocaba, que ocorreu dia 02/10/2015, no interior do evento VII Semana de Pedagogia e III Seminário de Pesquisa em Educação.

O objeto do Encontro de Egresso é apresentar as vivências do ingresso como mestrandos no PPGEd, expondo os dilemas, dificuldades e superações, tanto no âmbito da pesquisa, quanto nos impasses pessoais da trajetória durante e após o término do curso.

Participaram do evento os egressos convidados para as apresentações, alguns mestrandos do programa ingressantes de 2015 e alunos do curso de Pedagogia da UFSCar.

A avaliação geral que se tem do III Encontro de Egressos é que diferentes pontos de vista foram construídos pelos egressos, de um lado percebeu-se o quanto houve mudança nos aspectos individuais e profissionais de cada um deles, por outro a angústia de observar que a pesquisa realizada não saiu da "prateleira".

A partir desse evento espera-se que possa haver uma reflexão sobre a importância da socialização entre os egressos, mestrandos e graduandos, como forma de permitir o conhecimento antes, durante e depois do ingresso em programas de mestrados.

Passa-se a apresentar, abaixo, uma síntese das atividades realizadas.

Palestra com o egresso Ms. Mario Mariano Ruiz Cardoso:

A palestra foi dividida em quatro momentos:

- Questões iniciais;

Problematizando em três questões envolvidas em sua trajetória: Pessoal, Profissional e Militante, pois é impossível vivenciá-las separadamente e entendendo essa trajetória como processo de formação.

- Caminho no programa;

Fez disciplinas nas três linhas de pesquisa explicando cada uma delas. Salientou a importância do estágio na graduação e o quanto foi importante para sua formação. Expôs suas participações como representante discente, projeto de extensão e eventos. Também

relatou sobre ter sido contratado como professor adjunto em uma universidade, mesmo antes de terminar o mestrado.

- Pós PPGED;

Apresentou que está há três meses lecionando na Universidade Federal do Vale do Jequitinhonha e Mucuri (UFVJM) como professor efetivo e que já há a possibilidade de se tornar coordenador de curso. Elencou os desafios que vem enfrentando por situações burocráticas.

- Elementos e questões de toda esta trajetória.

Unindo os três itens acima, afirmou que tudo isso foi possível devido à boa relação com o orientador e por sua companheira compreender e vivenciar em conjunto esse percurso. Apresentou aspectos de motivação e finalizou dizendo que nada é impossível para aquele que deseja transformar a realidade em que vive e vivência tanto no ambiente familiar como de trabalho.

Peça de teatro

A peça com o título *Escrivões*, envolveu uma vivência dentro de um escritório de época. No desenvolvimento das ações dos personagens, fomos encaminhados a momentos de risos e reflexões a partir de recortes de cenas que nos encaminhavam para ambientes escolares e, ao final, retrataram de forma bem impactante o *bulling* sofrido no ambiente escolar pelos atores da peça, relatados por eles através de narrativas.

Mesa redonda com os egressos

Os convidados para a mesa foram: Amanda Cristina Lino ingressante de 2012 e egressa de 2014, André Santos Luigi ingressante 2013 e egresso 2015, Everton de Paula Silveira, ingressante em 2012 e egresso em 2014.

No geral, os três trouxeram as próprias trajetórias no PPGEd, bem como um breve resumo de suas pesquisas.

Apresentaram que não há como medir o impacto de suas pesquisas, mas que de alguma forma contribui para seus contextos de trabalho. André fez uma crítica em relação a isso e fez vários questionamentos que, basicamente, se resumiram em um só: qual a real função da Universidade? Everton e Amanda salientaram que realmente a pesquisa, muitas vezes, não contribuiu em muita coisa, mas que suas formações os tornaram profissionais com uma visão mais crítica sobre a educação e que suas concepções foram transformadas de tal maneira que está sendo possível atingir e buscar outros olhares em seus locais de trabalho.

Everton, particularmente, falou um pouco sobre o tema do evento e expôs que por mais que a escola seja um ambiente de educação formal, elas contribuem e muito para a formação do indivíduo.

Os palestrantes elogiaram o PPGEd e o envolvimento da UFSCar com os movimentos sociais na cidade de Sorocaba e que isso vem causando impacto em vários rumos sobre decisões na qual a Universidade problematiza e participa.

PÔSTERES: RESUMOS E PALAVRAS-CHAVE



POSSIBILIDADES E DESAFIOS NA CONSTITUIÇÃO DOCENTE DO ENFERMEIRO NO ENSINO SUPERIOR

Jeferson Cesar Moretti Agnelli

PPGED UFSCar-Sorocaba

jefersonagnelli@gmail.com

Bárbara C. M. Sicardi Nakayama (orientadora)

PPGED UFSCar-Sorocaba

barbara@ufscar.br

Resumo: o presente trabalho integra uma pesquisa em nível de mestrado e tem como objetivo compreender o processo de constituição da profissionalidade do docente-enfermeiro que atua no Ensino Superior. O curso superior de enfermagem está fortemente embasado na apropriação de conhecimentos técnicos assistenciais e da saúde, induzindo alguns docentes a compreenderem e conduzirem suas práticas profissionais voltadas para a formação do aluno de enfermagem exclusivamente a partir deste mesmo princípio. Nesta perspectiva, a docência na área da saúde, considera que o domínio do conteúdo técnico e o sucesso da prática profissional em enfermagem são condições suficientes para atuar na formação de profissionais no Ensino Superior, oportunizando aos professores de enfermagem, geralmente bacharéis de uma área técnica, migrarem para a docência apenas com sua experiência assistencial em serviço de saúde. Para a compreensão deste processo de profissionalidade a proposta metodológica deste trabalho integra a produção de narrativas autobiográficas e fundamenta-se nas contribuições teóricas de Pimenta (2010), Josso (2012) e Minayo (2004).

Palavras-chave: docência em Enfermagem; constituição docente; ensino superior.

COLETIVO CÊ E O SABER DA EXPERIÊNCIA

Hércules Soares de Almeida

Mestrando PPGEd UfSCar-Sorocaba

parahercules@gmail.com

Dulcinéia Fátima Ferreira (orientadora)

PPGED UfSCar-Sorocaba

dulceferreira@ufscar.br

Resumo: este projeto propõe realizar uma pesquisa cartográfica dos saberes da experiência nas ações artísticas do Coletivo Cê, agrupamento de arte-educadores que pesquisam as linguagens artísticas, na antiga vila operária de Votorantim-SP, o Bairro da Chave. Baseando-se nos princípios da metodologia cartográfica, almeja-se realizar um mapeamento afetivo dos moradores, ressignificar e dar visibilidade aos processos de experiências artísticas vivenciados nos últimos três anos. Dentro dessa proposta, caberá um sobrevôo aos conceitos de autores que embasarão a pesquisa através dos pressupostos filosóficos da cartografia, como; Gilles Deleuze, Félix Guattari, Suely Rolnik, e caberá também os estudos de filósofos da educação, Jacques Rancière e Jorge Larrosa Bondía, a socióloga Maria da Gloria Gohn e entre outros que acreditam no trabalho do pensamento como espaço vibrátil das nossas urgências. Diante de tais estudos, coube ainda um diagnóstico da eficácia do

trabalho do Coletivo Cê na comunidade em questão, à luz do rigor ético, estético e político que assola a troca dos saberes da experiência do Coletivo Cê na antiga vila operária. O referente trabalho trata-se de uma produção intelectual no campo da Educação, capaz de compreender o "educar-se" mediado pelas ações artísticas de coletivos culturais, que pode se tornar uma prática de transformação social para a emancipação de sujeitos, através de um processo de educação popular. Esta proposta de estudo surgiu a partir da ideia de corpo implicado na pesquisa, pois o autor da referida pesquisa aduba suas vivências no Coletivo Cê, há mais de seis anos.

Palavras-Chave: comunidade; experiência; cartografia; arte-educação; cultura.

PERCEPÇÕES DE PROFESSORES ALFABETIZADORES SOBRE O PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA (PNAIC): UM ESTUDO DE CASO

Samara Elyza Macedo de Araújo

PPGED UFSCar-Sorocaba

samara.elyza@hotmail.com

Fabício do Nascimento (orientador)

PPGED UFSCar-Sorocaba

fnascimento@ufscar.br

Resumo: o presente trabalho ancora-se na pesquisa de mestrado em andamento, iniciada com o intuito de conhecer e compreender as percepções dos professores alfabetizadores sobre a proposta de formação continuada do Pacto Nacional de Alfabetização da Idade Certa (PNAIC) no município de Votorantim/SP. Este, desenvolvido pelo Ministério da Educação, em regime de colaboração entre os entes federados em parceria com as Universidades, propõe-se a assegurar a alfabetização em âmbito nacional a todas as crianças, até os oito anos de idade. A abordagem metodológica para a pesquisa foi de cunho qualitativa, baseada em entrevistas semiestruturadas, questionário e análise documental. Frente a resultados parciais, a fim de refletir e compreender os olhares dos professores alfabetizadores, alguns teóricos subsidiaram as discussões tais como Freitas (2007), Gatti e Barreto (2008), Silva (2011), Saviani (2011), Lucio (2013), Rolkousky (2013), entre outros, defendendo uma perspectiva crítica e emancipatória.

Palavras-chave: PNAIC; formação de professores; professores-alfabetizadores.

O CURSINHO POPULAR COMUNITÁRIO EPA EM DIÁLOGOS COM O STRICTO SENSU

Cássia Vanessa Batalha

UEL

cassiabatalha@bol.com.br

Raul Almeida dos Santos

Educação Popular em Ação

Resumo: em funcionamento desde o ano de 2014, o cursinho popular comunitário Educação Popular em Ação desenvolve, em parceria com a FATEC/Itu, um projeto preparatório para os principais exames e vestibulares do país. Com vistas a contemplar as principais habilidades e competências previstas no ENEM, ministramos disciplinas que respondem

diretamente os conteúdos programáticos dessas avaliações, mas também, ofertamos aulas e conteúdos que buscam contemplar abordagens menos tradicionais, como por exemplo: Formação Política, Atualidades e Linguagens. Como professora de Linguagens, pretendo, juntamente com um dos meus alunos, elencar e evidenciar como minha pesquisa de Doutorado tem atendido as demandas formais e pessoais desses estudantes, no âmbito criativo e artístico.

PALAVRAS-CHAVE: Cursinho Popular Comunitário; Língua Portuguesa; Linguagens.

CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS E O PROCESSO DE APRENDIZAGEM

Beatriz A. F. Brito
Camila G. Giaccon
Chayene S. Rocha
Iasmin S. Graça
Leticia S. Alves
Nathan R. Duarte
PIBID - UFSCar Campus Sorocaba
Teresa C. L. S. Alves -
Coord. da Sub-Área

Resumo: o subgrupo de Alfabetização, Letramento e Ensino de Matemática, por meio de intervenções educativas na Escola Municipal Dr. Getúlio Vargas, buscou auxiliar o processo de aquisição da leitura e escrita dos alunos de primeiro ano, tendo como base a contação de histórias junto a brincadeiras e reescritas criativas, valorizando a importância do brincar na rotina dos alunos. As atividades foram pensadas a partir da interdisciplinaridade, já que a aquisição do conhecimento deve considerar o contexto real dos sujeitos envolvidos, transpondo o modo como se ensina, agregando saberes e conhecimento de mundo aos alunos.

Palavras-chave: PIBID (Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência), contação de histórias, Interdisciplinaridade.

SENTIDOS ATRIBUÍDOS AO PIBID POR PROFESSORES EGRESSOS DA UFSCAR-SOROCABA QUE PARTICIPARAM DO PROGRAMA ENTRE OS ANOS DE 2010-2011

Valtair Francisco Nunes de Brito
PPGED UFSCar-Sorocaba
valtairbrito@hotmail.com
Hylio Lagana Fernandes (orientador)
PPGED UFSCar-Sorocaba
hylio@ufscar.br

Resumo: o trabalho visa a compreender os significados atribuídos por professores que participaram PIBID-UFSCar entre 2010-2011. A pesquisa utiliza a abordagem qualitativa e coleta de dados por meio de entrevistas semiestruturada. Nas entrevistas os egressos mostraram atividades que participaram e o legado obtido para suas carreiras. Os entrevistados comentaram suas respectivas participações como alunos e observadores do planejamento e das práticas desenvolvidas nas escolas. Tentamos entender também se a formação colaborativa entre universidade e escola possibilitou aos egressos perceber os

desafios e ingerências presentes no cotidiano escolar e que limitam a autonomia profissional. Por meio da análise de conteúdo emergiram categorias como: a interdisciplinaridade, currículo e disputa, planejamento e diagnóstico escolar. Também percebemos casos em que o PIBID funcionou como indutor da pesquisa em educação. Essas categorias serão discutidas conforme os saberes docentes de Maurice Tardif.

Palavras-chave: formação de professores; PIBID (Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência); saberes docente.

O CURRÍCULO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM CURSOS DE LICENCIATURA EM CIÊNCIAS NATURAIS: UMA VISÃO EPISTEMOLÓGICA

Tiago Calixto

IGE/Unicamp

tiago_calixto@outlook.com

Rosely Aparecida Liguori Imbernon

EACH/USP

imbernon@usp.br

Resumo: o presente trabalho tem como objetivos principais uma análise dos currículos de formação de professores em Licenciaturas em Ciências Naturais. Como abordagem metodológica utilizamos a pesquisa qualitativa, a partir da avaliação dos currículos de formação para o referido curso no Brasil, das Políticas Públicas para a Formação Docente por meio da análise das Diretrizes Curriculares Nacionais; do levantamento dos projetos políticos pedagógicos de Instituições de Ensino Superior que apresentam cursos de LCN no país. Por meio de análise quali e quantitativa, serão analisados os PPP's de diferentes IES em todo o país, identificando e quantificando a carga horária por área científica, tendo como conteúdo de referência aqueles associados às geociências. A implantação de destes cursos é um fato recente no cenário das instituições de ensino superior (IES) no Brasil.

Palavras-chave: Licenciatura em Ciências da Natureza, Ensino de Ciências, Formação de Professores, Geociências.

"TÁ VENDENDO AQUELE EDIFÍCIO, MOÇO?" - ESPAÇOS PÚBLICOS DE MEMÓRIA EM SOROCABA

Carlos Carvalho Cavalheiro

PPGED UFSCar-Sorocaba

carloscavalheiro@gmail.com

Dulcinéia de Fátima Ferreira (orientadora)

PPGED UFSCar-Sorocaba

dulceferreira@ufscar.br

Resumo: os espaços públicos de memória derivam de construções históricas e sociais que implicam na escolha dos grupos detentores de poder que selecionam o que será esquecido e o que será evidenciado como espaço formador da identidade de determinada comunidade. A presente pesquisa pretende entender como se produz essa invisibilidade dos atores sociais e os espaços amnésicos na cidade de Sorocaba? Percebe-se a intencionalidade de grupos sociais em construir um passado que justifique o presente em termos de elaboração de um projeto de dominação de classes. Aparentemente, quando se trata dos espaços públicos de Memória a cidade tem reproduzido, pura e simplesmente, a versão oficial da História,

deixando de lado outros sujeitos históricos que contribuíram para a formação e construção da cidade. A partir de entrevistas, pesquisa bibliográfica e de campo, pretende-se identificar e descrever os espaços de memória e os espaços amnésicos em Sorocaba; bem como analisar o projeto de Cidade Educadora, adotado por Sorocaba, e sua relação com os espaços públicos de Memória e evidenciar a importância da apropriação dos espaços públicos de memória por conta do seu potencial educativo para a diversidade. Com isso, procura-se encontrar o potencial emancipador da memória (LE GOFF, 1996), pela apropriação dos espaços públicos de memória pelos grupos invisibilizados da História (FREIRE, 2013). A memória pessoal é também social (BOSI, 1994), e ao expandir para o coletivo, os espaços de memória da cidade tornam-se espaços educativos que permitem o diálogo entre as variadas versões da História (FREIRE, 2001).

Palavras-chave: memória; espaços públicos de memória; cidade educadora; memória social e coletiva; história de Sorocaba.

SERÁ QUE OS EDUCADORES COMPREENDEM QUE DESEMPENHAM UM PAPEL POLÍTICO NA SOCIEDADE?

Silvania Maria Chaves
sil_chaves@hotmail.com
PPGED UFSCar Sorocaba
Dulcinéia de Fátima Ferreira (orientadora)
dulceferreira@ufscar.br
PPGED UFSCar Sorocaba

Resumo: este trabalho compartilhará uma pesquisa que tem como objetivo compreender se os educadores se veem desempenhando um papel político na sociedade. O trabalho será apoiado em pesquisas quantitativas e qualitativas com o propósito de responder as questões: Os/as educadores/as reconhecem que a sua atuação é política? Como os/as educadores/as enxergam a sua ação no mundo? O seu fazer é político ou não? E como o/a educador/a vê a ação política? O trabalho foi dividido em três etapas: a primeira e a segunda serão teóricas, onde será revisitado Bauman, Boaventura, Paulo Freire e Hannah Arendt com o objetivo de refletir sobre a sociedade atual em que nos encontramos e sobre o debate acerca da temática que envolve o papel político do/a educador/a; a terceira conta com a análise de entrevistas com o objetivo de refletir sobre as questões acima. Por que estudar esse tema? Qual a relevância? A quem a minha pesquisa servirá? São questões que me cutucam a todo o momento. Considero um desafio fazer uma pesquisa comprometida com a mudança social e que considere essas inquietações.

Palavras-chave: educação; educador; mudança; papel político.

A FORMAÇÃO CONTINUADA DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO BÁSICA EM GRUPOS DE PESQUISA

Vanessa Alves de Almeida Cruz
PPGED UFSCAR-Sorocaba
cruz.van@hotmail.com
Renata Prensteter Gama (orientadora)

PPGED UFSCAR-Sorocaba
renatapgama@gmail.com

Resumo: o presente estudo objetiva compreender o processo de desenvolvimento profissional de professores da escola básica inseridos em grupos de pesquisa. Esta pesquisa de natureza qualitativa, do tipo interpretativa, será desenvolvida em um grupo de pesquisa que desenvolve um projeto inserido no Programa Observatório da Educação (GEPRAEM) e utilizará diversos instrumentos para coleta de dados: documentos do grupo de pesquisa, produções dos professores, gravações em áudio das reuniões e entrevistas semi-estruturadas com os professores. A análise ocorrerá por instrumentos e posterior triangulação dos dados. Para isso, serão utilizaremos como referencial teórico da área de formação de professores, em especial sobre o desenvolvimento profissional e a pesquisa na prática dos professores. (CHRISTOPHER DAY, 1999; CHRISTOPHER DAY, 2005; ANDRÉ, 2001; MARCELO e VAILLANT, 2009 e MARCELO e VAILLANT, 2012). Espera-se como resultado identificar práticas e características do desenvolvimento no grupo de estudos e pesquisa sobre práticas formativas e educativas em matemática GEPRAEM e analisar o processo de participação e produções dos professores neste grupo.

Palavras-chave: formação continuada de professores; desenvolvimento profissional; grupos de pesquisa.

O PROFESSOR EM INÍCIO DE CARREIRA: A ESCOLA PODE FORMAR E DEFORMAR?

Elise Dessotti
PPGED UFSCar-Sorocaba
lidessotti@gmail.com
Renata Prenstteter Gama (orientadora)
PPGED UFSCar-Sorocaba
renatapgama@gmail.com

Resumo: o presente trabalho tem como objetivo descrever e compreender o processo de inserção na docência e de identidade profissional de egressos dos cursos de licenciatura da UFSCar-*campus* Sorocaba para o Ensino Fundamental II e Ensino Médio. A metodologia de natureza qualitativa, tipo interpretativa, utilizará como instrumentos questionário inicial a todos os egressos e entrevistas semi-estruturada com os inseridos na profissão docente. Para a análise serão utilizadas as bases teóricas sobre o ciclo e complexidade da carreira docente Huberman (1997), Marcelo e Vaillant (2012), Guarnieri (2005), Lima (2006), Hargreaves (1998) e sobre a identidade profissional Hall (1999).

Palavras-chaves: Professor iniciante, Formação inicial, Identidade profissional

MOVIMENTO OPERÁRIO E A EDUCAÇÃO EM SOROCABA NO FINAL DO SÉCULO XIX E INÍCIO DO SÉCULO XX SOB O OLHAR DA IMPRENSA: O ESCRITO E O SILENCIADO

Isabel Cristina Caetano Dessotti
PPGE/FE – Unicamp
isadessotti @ uol.com.br

José Luis Sanfelice (orientador)
PPGE/FE – Unicamp
sanfelice00@gmail.com

Resumo: o presente trabalho, tem por objetivo resgatar e compreender o papel atribuído à educação no movimento operário em Sorocaba no final do século XIX e início do século XX diante da formação de uma classe operária que antes de tudo buscava significação social, frente a um estado que atuava como repressor e não como organizador de uma legislação trabalhista. Das relações capital, trabalho, burguesia e proletariado, em suas contradições, a educação aparece como elemento emancipador da classe operária oprimida. A metodologia utilizada é a pesquisa bibliográfica ancorando-se na imprensa escrita da época, especialmente os jornais *Cruzeiro do Sul* e o *O Operário* ideologicamente contrários. O primeiro marcadamente representante da imprensa burguesa e o segundo aguerrido defensor da causa operária. Para a análise do confronto ideológico estabelecido pela imprensa quanto ao movimento operário as bases teóricas são: Thompson (2011), Dean (s/d), Carone (1984), Fausto (2003), e no tocante a instrução e educação Saviani (2010) Nagle (2001) entre outros.

Palavras-chave: capital; trabalho; burguesia; operários; educação.

O PROGRAMA ENSINO MÉDIO INOVADOR E A FORMAÇÃO DA JUVENTUDE: NOTAS SOBRE A CONTRIBUIÇÃO DA EDUCAÇÃO NÃO-FORMAL DIANTE DOS DESAFIOS DO ENSINO MÉDIO NA ATUALIDADE

Camila Mantovani Dias
PPGE - UFSCar
camiladias_esp@yahoo.com.br
Amarílio Ferreira Júnior (orientador)
PPGE - UFSCar
ferreira@ufscar.br

Resumo: a presente pesquisa visa a articular a educação escolar aos princípios e objetivos da educação não-formal a fim de refletir e colaborar na construção de uma escola pública de nível médio pautada nos princípios da gestão democrática e da cidadania plena. Para tanto, buscou-se investigar o *Programa Ensino Médio Inovador* (Portaria nº 971, de 09 de outubro de 2009) e suas propostas de redefinição curricular e indução à jornada de tempo integral, no sentido de compreender se as atividades propostas (oficinas, projetos interdisciplinares etc.) constituem-se em espaços de educação não-formal. Verificou-se que os princípios não-formais permitem vislumbrar uma inserção pedagógica que vá de encontro às políticas focais em ação na educação escolar em tempos neoliberais (LEHER, 2009; GOHN, 2006), de forma a valorizar o desenvolvimento de um princípio educativo para o ensino médio (NOSELLA, 2011), a formação crítica da juventude e o exercício da gestão participativa para uma sociedade mais democrática.

Palavras-chave: educação formal e não-formal; Programa Ensino Médio Inovador; Ensino Médio; comunidade educativa; políticas educacionais.

TEATRO COMO PRÁTICA PEDAGÓGICA: EXTENSÃO OU COMUNICAÇÃO?

Mariana Gonçalves Felipe
PPGED UFSCar-Sorocaba
mari_felippe@hotmail.com

Resumo: O presente trabalho faz uma relação entre a obra *Extensão ou Comunicação?* de Paulo Freire e *Teatro do Oprimido* e outras Poéticas Políticas de Augusto Boal, numa análise do teatro como prática pedagógica de extensão e como prática pedagógica de comunicação (ambos os termos entendidos no contexto da obra de Freire). A partir disso, identifica-se uma linha de teatro pedagógico dialógico que possibilita a emancipação do indivíduo através de práticas teatrais de caráter libertador, utilizando o diálogo como base para a formulação dessas práticas, pois ele possibilita a humanização dos indivíduos através da troca de saberes e vivências oportunizadas a eles. Dessa forma, o trabalho propõe uma prática teatral dialógica voltada para escolas de periferia, que relatarão as dificuldades sociais da comunidade que serão representadas e exteriorizadas através do teatro.

Palavras-chave:

PROCESSOS DE CONSTITUIÇÃO PROFISSIONAL PARA A FORMAÇÃO DE FORMADORES DE PROFESSORES: UM ESTUDO DO TIPO ESTADO DA ARTE

Maria Martha Stussi Fernandes
PPGED UFSCAR-Sorocaba
mmartha.stussi@gmail.com
Bárbara C. M. Sicardi Nakayama (orientadora)
PPGED UFSCAR-Sorocaba
barbara@ufscar.br

Resumo: a presente pesquisa está vinculada ao Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos - *campus* Sorocaba tendo sido iniciada no primeiro semestre letivo de 2015. Surge a partir da constatação da necessidade de mapear o que tem sido produzido em âmbito nacional acerca da temática da Formação de Formadores tendo em vista que as produções acadêmicas nessa área vêm crescendo exponencialmente a cada ano, tratando dos mais diversos assuntos pertinentes a essa temática como: formação inicial, formação continuada, identidade e profissionalização docente, entre outros. Buscamos analisar como são definidos e caracterizados os processos de constituição profissional para docência no ensino superior, tomados como objeto de estudo nas pesquisas em nível de pós graduação no Brasil, com o objetivo de situar as pesquisas sobre tais processos no universo nacional e apresentar indicativos teóricos e metodológicos para futuros estudos que os tomem como objeto. Para o desenvolvimento desse estudo do tipo Estado da Arte será feito um recorte temporal entre 1992 - data do primeiro trabalho sobre o tema encontrado - até 2014, fazendo uso de dois descritores de busca no banco de periódicos e teses da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal em Nível Superior): “formação de formadores” e “formação de formadores de professores”. Os resultados obtidos serão organizados de forma cartográfica sistematizando as definições e caracterizações dos processos de constituição profissional para docência no ensino superior na perspectiva de facilitar de futuras pesquisas no campo.

Palavras-chave: formação de formadores de professores; constituição profissional docente; ensino superior; estado da arte.

EXPERIÊNCIAS DE JOVENS UNIVERSITÁRIOS

Flavia Ginzel
flavia.ginzel@gmail.com
PPGED UFSCar-Sorocaba
Maria Carla Corrochano
PPGED UFSCar-Sorocaba
mcarla@ufscar.br

Resumo: a pesquisa busca analisar experiências e desafios enfrentados por jovens universitários em sua condição estudantil e no trânsito para a vida adulta. Através de entrevistas individuais com jovens que ingressaram nos cursos implementados pela UFSCar/Sorocaba por meio do Programa Reuni entre os anos de 2010 e 2015, pretende-se apreender um conjunto de vivências – especialmente na universidade, no trabalho, na família e em relação à participação social – que possam ser reveladoras da condição juvenil e dos modos de transição para a vida adulta. A partir dos debates das Sociologias da Juventude e do Indivíduo, a pesquisa visa a contribuir para a construção de conhecimentos sobre jovens universitários em um momento em que há a expansão das políticas de acesso/permanência, fenômeno que tem promovido uma crescente heterogeneidade em um espaço historicamente restrito às elites.

Palavras-chave: jovens universitários; Sociologia da Juventude; modos de transição.

AÇÕES COLETIVAS PARA A EDUCAÇÃO EMANCIPATÓRIA: RELATO DE EXPERIÊNCIAS NO MUNICÍPIO DE SOROCABA-SP

Caio Rennó José
PPGED UFSCar-Sorocaba
caio renno@hotmail.com
Dulcinéia de Fátima Ferreira (orientadora)
PPGED UFSCar-Sorocaba
dulceciranda@gmail.com

Resumo: os movimentos sociais das décadas de 1970/1980, no Brasil, foram atores decisivos, via demandas e pressões organizadas, para a conquista de vários direitos sociais, que foram inscritos em leis na Constituição Federal de 1988. No entanto, com o conjunto das políticas neoliberais pudemos assistir um recuo nas organizações de mobilização popular. Sabendo da potência carregada pelas ações coletivas tanto na garantia de direitos como no amadurecimento de uma cultura política emancipatória, este trabalho, fruto de uma pesquisa de mestrado em andamento no Programa de Pós-Graduação em Educação da UFSCar (Universidade Federal de São Carlos – campus Sorocaba), vinculado à linha Educação Comunidade e Movimentos Sociais, tem como objetivo identificar e revelar ações coletivas pela educação no município de Sorocaba-SP. A pesquisa, orientada pelo método cartográfico, encontrou quatro (4) ações coletivas pela educação que foram acompanhadas pelo pesquisador durante um ano. Nestes coletivos, revela-se questões comuns: convergem nas críticas às consequências das políticas neoliberais para o humano e buscam um processo de formação humana para a emancipação político-cultural. Os resultados que mais

chamaram a atenção se deram, fundamentalmente, na possibilidade ou fresta que a ação coletiva cria pela busca de ruptura tanto de macropolíticas de mercado conduzidas pelo Estado, como das micropolíticas do próprio modo de existir calcado em paradigmas de massa e/ou acríticos.

Palavras-chave: ações coletivas; educação; emancipação.

O MODO DE CUIDAR NA PERSPECTIVA DA AFRICANIDADE

Elaine Roberta Silvestre Machado
PPGED UFSCAR / Sorocaba
elainemachado@hotmail.com
Dulcinéia de Fátima Ferreira (orientadora)
PPGED UFSCAR / Sorocaba
dulceferreira@ufscar.br

Resumo: estamos diante da dificuldade cada vez maior de conviver com o diferente. São manifestações de racismo, machismo, xenofobia e intolerância que atravessam todos as esferas sociais. Auxiliada pelo método da cartografia (PASSOS, KASTRUP e ESCOSSIA, 2010), esta pesquisa buscou conhecer qual a concepção de cuidado presente na filosofia ubuntu (RAMOSE, 2010) e entre povos da etnia Dagara (SOMÉ, 2003) que trazem elementos da africanidade subsaariana. Observei que nestas culturas as pessoas vivem a comunidade em sua dimensão social, ecológica e espiritual, e cuidar é garantir humanização pela comunidade. Essa concepção de cuidado pode nos ajudar a renovar a educação que tem vivido tempos de desencanto pelas políticas neoliberais implementadas (GENTILI, 2003).

Palavras-chaves: africanidade; cuidado; cultura tradicional africana, políticas neoliberais.

O CURRÍCULO E O CONSERVATÓRIO DE MÚSICA: UMA ANÁLISE DA GRADE CURRICULAR DO CURSO DE VIOLÃO NO CONSERVATÓRIO “MAESTRO HENRIQUE CASTELLARI” NA CIDADE DE SALTO – SP, E SUAS RELAÇÕES COM AS NOVAS PERSPECTIVAS DA EDUCAÇÃO MUSICAL

Marlos Mateus
UFSCar
marlosmateus@hotmail.com

Resumo: este trabalho apresenta uma primeira discussão sobre o currículo dos anos iniciais do curso de violão do Conservatório Municipal “Maestro Henrique Castellari” da cidade de Salto-SP. A grade curricular desse curso prevê aulas de instrumento, teóricas e de canto coral. Através do exame dos conteúdos programáticos e entrevistas com alguns dos professores, procuramos evidenciar as concepções de educação musical que norteiam as escolhas curriculares. Tais concepções são analisadas tendo em mente as ideias dos educadores musicais modernos, que defendem que o ensino deve ser pensado a partir da realidade do aluno, levando em consideração suas experiências e interesses, favorecendo o caráter reflexivo, sensível e criativo, podendo, assim, propiciar mais interesse e prazer no estudo música. Nossas observações iniciais indicam um descompasso entre as ideias desses

educadores e o currículo do conservatório em questão, que se baseia em modelos de ensino de música cristalizados no século XIX.

Palavras-chave: currículo de música; ensino de violão; conservatório.

MÉTODOS E PERSPECTIVAS TEÓRICAS DE ALFABETIZAÇÃO

Eliane Pimentel Camillo Barra Nova de Melo
PPGED UFSCar-Sorocaba
licamillo77@gmail.com

Silvio César Moral Marques (orientador)
PPGED UFSCar-Sorocabas
silviocmm@gmail.com

Resumo: o presente trabalho tem por objetivo descrever alguns pressupostos teóricos do processo de alfabetização no Brasil, final do império até a atualidade. Caracteriza-se como uma pesquisa bibliográfica. No Brasil, década de 1880, houve um embate teórico entre defensores dos métodos analíticos contra os sintéticos, que foi substituído entre as décadas de 1890 e 1920 pelo embate entre os defensores do método analítico entre si. A partir de 1920 inicia-se a “alfabetização sob medida”, o qual perdurou até a década de 1980 e aplicava testes e atividades (MORTATTI, 2000). Após 1980, com a difusão da pesquisa de Emília Ferreiro e Ana Teberosky, assiste-se uma revolução conceitual. Segundo Geraldi (2011) o construtivismo, neste período, conviveu com o letramento. A histórico-cultural, de base vygotskyana, datada da década de 1930 e divulgada nos últimos anos do século XX, tem como base a formação social dos processos psíquicos superiores, quase ausente das políticas de formação de professores.

Palavras-chave: Sintético. Analítico. Construtivismo. Letramento. Histórico-cultural.

A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL E ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL EM SOROCABA/SP FRENTE À OBRIGATORIEDADE DA EDUCAÇÃO BÁSICA

Meira Chaves Pereira
PPGED/UFSCAR-Sorocaba
meira.chaves@gmail.com

Fabício do Nascimento (Orientador)
fnascimento@ufscar.br

Resumo: pesquisa em andamento vinculada ao Mestrado em Educação da UFSCar-Sorocaba. Ela parte da exigência da ampliação dos anos de escolaridade, que dispõe sobre a expansão no atendimento da educação básica dos 4 aos 17 anos de idade, conforme determina o Plano Nacional de Educação para o decênio 2014-2024. O objetivo da pesquisa é problematizar a percepção de professores e gestores, a partir das iniciativas da rede municipal de ensino de Sorocaba quanto à implementação da nova organização da educação básica, particularmente quanto à formação de professores. Os encaminhamentos necessários ou imprescindíveis frente às novas demandas deste nível de ensino serão investigados por entrevistas. A base procedimental compreenderá o levantamento bibliográfico do tema,

quanto à formação continuada de professores; recorta-se, como fundamentação teórica, os trabalhos de Tardif (2010) e Gatti (2009) sobre a educação básica; planos e metas com Cury (2002) e Brasil (2014). A pesquisa empírica será orientada a por meio da análise de conteúdo, orientada por Bardin (2009).

Palavras-chave: universalização do ensino; formação continuada de professores; educação básica.

O PAPEL FORMATIVO DA PESQUISA EM EDUCAÇÃO NA LICENCIATURA EM MATEMÁTICA

Paulo Henrique de Queiroz
PPGED UFSCar-Sorocaba
paulohenriquetoro@hotmail.com
Renata Prenstteter Gama (orientadora)
PPGED UFSCar-Sorocaba
renatapgama@gmail.com

Resumo: a presente pesquisa está inserida em um projeto Observatório da Educação (OBEDUC) em rede desenvolvido entre três universidades e sediado pela UFSCar. O OBEDUC é um programa financiado pela CAPES e INEP criado em 2006 com o objetivo de fomentar estudos e pesquisas em educação que visa, principalmente, proporcionar a articulação entre pós-graduação, licenciaturas e escolas de educação básica e estimular a produção acadêmica e a formação de recursos pós-graduados, em nível de mestrado e doutorado. Esta pesquisa tem como objetivo compreender o processo formativo vivenciado por licenciandos ao participarem de grupo de estudos e pesquisa voltados a práticas educativas em matemática. Para isso, a pesquisa se configura de natureza qualitativa e interpretativa e utilizará no primeiro momento a identificação de diversas práticas desenvolvidas no projeto evidenciadas em documentos, escritas reflexivas, memórias das reuniões e eventos do grupo do observatório da educação em rede da UFSCar. No segundo momento, para aprofundamento dos dados utilizará entrevistas semi-estruturadas com os licenciandos participantes e egressos do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre práticas educativas em matemática (GEPRAEM), campus São Carlos. Para a análise dos dados será utilizado o referencial teórico sobre a formação de professores, em especial de matemática, além da parceria universidade e escola e da pesquisa na formação inicial de professores.

Palavras-chave: Licenciatura em Matemática; formação de professores; OBEDUC (Observatório de Educação).

TRAJETÓRIAS DE IMPLICAÇÃO E DESLOCAMENTO NO ESPAÇO ESCOLAR: OUTROS MODOS DE SER E ESTAR NA ESCOLA

Rebeca Pereira Batalim Rala
PPGED UFSCar-Sorocaba
analaura-rala@hotmail.com
Dulcinéia de Fátima Ferreira (orientadora)
PPGED UFSCar-Sorocaba
dulceferreira@ufscar.br

Resumo: diante de um formato de instituição escolar que majoritariamente vem apresentando ao longo da história um caráter produtor de impotência, de desumanização, de corpos dóceis e de reprodução das desigualdades sociais, este trabalho tem como objetivo relatar o processo de construção de uma pesquisa que aborde a cultura enraizada nesta instituição e registre trajetórias de experiências escolares em que o deslocamento do modelo instituído, a resistência e a implicação dos educadores esteja acontecendo.

Palavras-chave: cultura escolar; resistência; deslocamento;

GÊNERO E SEXUALIDADE: UMA ANÁLISE DOS PPP'S E PLANOS DE ENSINO DOS CURSOS DE LICENCIATURA DO CCTS/UFSCAR

José Guilherme Pereira da Rocha Neto
UFSCar-Sorocaba
joseneto02@gmail.com

Resumo: a presente pesquisa diz respeito à formação de professores no que tange ao tratamento de questões de sexualidade e gênero no espaço escolar. Foi executada uma análise sobre como está se dando a formação de professores dos cursos de Licenciaturas do CCTS - UFSCar no tocante as questões de gênero e sexualidade, pois as dificuldades apreendidas e vivenciadas nesses espaços escolares parecem, *a priori*, se relacionar, dentre outras variáveis, também com a formação docente. Ainda que os PCNs disponham tais questões nos temas transversais o que se percebe, empiricamente, é que na maior parte das vezes, apenas as DSTs e a gravidez são tratadas de forma relevante pelos gestores escolares e pelos docentes. No entanto, a criação do tema transversal intitulado Orientação Sexual demonstra o reconhecimento do espaço escolar como *locus* privilegiado para a discussão de tais temáticas, uma vez que muitas das opressões de gênero e àquelas relativas à sexualidade são provenientes do seio familiar.

Palavras-chave: gênero e sexualidade; formação de professores; Sociologia da Educação; educação sexual.

TRAVESTILIDADES, ESCOLARIDADES E DIREITOS HUMANOS: DA EXCLUSÃO ESCOLAR À TRANSCIDADANIA

Tássio Acosta Rodrigues
PPGED UFSCar-Sorocaba
tassioacosta@ufscar.br
Marcos Roberto Vieira Garcia (orientador)
PPGED UFSCar-Sorocaba
mgarcia@ufscar.br

Resumo: as violências morais e psicológicas que transexuais e travestis passam no processo educacional compactuam para que haja um grande índice de evasão escolar. As discriminações vivenciadas começam ainda com seus nomes de registro, posteriormente com o uniforme e por fim com o uso do banheiro público, pautados em binarismo generificado. O decreto municipal de São Paulo 55.874/2015, instituído como Programa TransCidadania, objetiva-se em uma (re)inserção educacional para as pessoas transexuais e travestis em situação de vulnerabilidade social. Sabe-se que a escola é um ambiente de formação no qual se faz necessário que todas as pessoas estejam inseridas de forma democrática e com equidade. Sendo assim, este pôster faz uma análise da formação escolar

de cinco travestis da cidade de Sorocaba, assim como as dificuldades vivenciadas e dispositivos disciplinadores que atentaram contra sua dignidade.

COMPONDO AS CORES DO ARCO ÍRIS DE GÊNERO E SEXUALIDADE NAS NARRATIVAS DE PROFESSORES E PROFESSORAS DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE SOROCABA

Luiz Fábio Santos
PPGED UFSCAR-Sorocaba
fabio.sedu@gmail.com

Bárbara C. M. Sicardi Nakayama (orientadora)
PPGED UFSCAR-Sorocaba
barbara@ufscar.br

Resumo: o presente trabalho tem como propósito relatar uma pesquisa em andamento vinculada ao Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Narrativas, Formação e Trabalho Docente (NEPEN) e está sendo desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) – *campus* Sorocaba. Como supervisor de ensino atuando na Educação de Jovens e Adultos (EJA), visito as unidades escolares e participo de reuniões docentes. Os diálogos com estudantes e as narrativas dos professores e professoras trazem visibilidade a questões ocultas na escola relacionadas a gênero e sexualidade. Procurando entender essas questões e a relação delas na atuação dos docentes da EJA, questiono: como promover reflexões sobre gênero e sexualidade nas aulas da EJA nos anos iniciais do ensino fundamental? A pesquisa estrutura-se a partir da perspectiva qualitativa, será do tipo estudo de caso e a metodologia integra a oferta de uma Atividade Curricular de Integração entre Ensino, Pesquisa e Extensão (ACIEPE) para a produção dos dados. Em termos de referencial teórico metodológico, considera as contribuições de Freire, Foucault, Junqueira, Louro, Lüdke e André e a obtenção dos resultados vislumbra o oferecimento de subsídios para melhoria da qualidade da educação nas salas de aulas da EJA.

Palavras-chave: gênero; sexualidade; Educação de Jovens e Adultos (EJA); formação de professores.

EDUCA-TRANS: O ACESSO E A EXPERIÊNCIA DE TRAVESTIS NO CONTEXTO UNIVERSITÁRIO

Fausto Delphino Scote
PPGED UFSCar- Sorocaba
faustoscott@gmail.com

Marcos Roberto Vieira Garcia (orientador)
PPGED UFSCar- Sorocaba
mgarcia@ufscar.br

Resumo: esta pesquisa tem por objetivo desvendar a dificuldade de ingresso e a aceitação social de travestis no ensino superior. Busco demonstrar o uso de táticas que as jovens/estudantes/travestis produzem para burlar o preconceito e discriminação a sua orientação sexual e identidade de gênero e criar linhas de fuga e aceitação dentro do espaço universitário. Quais são as maiores dificuldade ao acesso a universidade? Como constroem

sua experiência de ser travesti dentro de uma universidade? Quais ações são buscadas pelas travestis para superação do estigma e os preconceitos existentes? Para a realização desta investigação será feito um levantamento das travestis em universidades públicas e particulares no país por meio de redes sociais e em atividades de campo. Para um maior aprofundamento dos dados serão realizadas entrevistas via internet (skype ou outros meios de comunicação de rede) e contatos pessoais. A metodologia da pesquisa científica será pautada através de uma perspectiva pós-estruturalista, com pesquisa qualitativa. Por ser uma pesquisa que ainda se encontra em andamento, serão apresentados dados da pesquisa bibliográfica sobre o tema em questão. Estes mostram que, além de terem a cidadania sistematicamente interdita, as travestis normalmente se deparam com problemas de desigualdade de classe, uma vez que uma grande parte delas está na base da pirâmide social, pela estigmatização sofrida. Por este motivo, ficam sem possibilidades de ascensão social, permanecendo assim, sem acesso à educação formal e conseqüentemente universitária, exploradas pela necessidade de se prostituir ou em subempregos e, conseqüentemente, empobrecidas.

Palavras-chave: travestilidades; educação; universidade; exclusão social.

GÊNERO E O MOVIMENTO ESTUDANTIL NA DÉCADA DE 1990: UM ESTUDO SOBRE MEMÓRIAS DE MULHERES

Mayris de Paula Silva

PPGED UFSCar-Sorocaba

mayrisps@yahoo.com.br

Viviane Melo de Mendonça (orientadora)

PPGED UFSCar-Sorocaba

viviane@ufscar.br

Resumo: a presente pesquisa analisa as memórias de mulheres que atuaram no movimento estudantil brasileiro na década de 1990 em universidades públicas do Estado de São Paulo. Compreende a mulher como sujeito social, tendo como principais referências os estudos de gênero e autoras como Joan Scott e Michelle Perrot. O gênero coloca em discussão o feminino e as relações de poder. A metodologia utilizada é a História Oral Temática, entrevistas de histórias de vida com uso de roteiros temáticos. Foram realizadas quatro entrevistas com mulheres, entre 18 e 23 anos, que centraram-se nas seguintes categorias de análise: participação, gênero e educação. As histórias relatadas nesta pesquisa se organizam nos seguintes tópicos: a) Contexto político, econômico e a universidade; b) Gênero. Conclui-se que a participação da mulher no movimento estudantil como um espaço masculinizado e ausente dos debates de gênero no período estudado. Em todos os relatos esse tema não era considerado. A memória dessas mulheres traz sentidos para a reinvenção feminina.

Palavras-chave: gênero; memória; movimento estudantil.

O PROCESSO DE HUMANIZAÇÃO EM KARL MARX

Carolina Modena da Silva

PPGED UFSCar-Sorocaba

carolmodena7@yahoo.com.br

Kelen Christina Leite

PPGED UFSCar-Sorocaba
kelen@ufscar.br

Resumo: essa pesquisa pretende discutir o conceito de trabalho presente na obra de Karl Marx. O trabalho do ser humano edifica a vida social, já que ao intervir conscientemente na natureza, esse ser cria seus meios de vida e transforma a si mesmo. Ao realizar o trabalho o ser humano intensifica o processo de humanização, dessa forma, procura-se discutir como esse processo ocorre e de que maneira a educação crítica e ética contribui para isso.

Palavras-chave: trabalho; práxis; ser social; humanização; educação.

FORMAÇÃO MATEMÁTICA DO PEDAGOGO: UM ESTUDO META-ANÁLITICO

Jaqueline Ferreira da Silva
PPGGEd UFSCar-Soroaba
jackfs28@yahoo.com.br

Bárbara Cristina Moreira Sicardi Nakayama (orientadora)
PPGED UFSCar-Sorocaba
barbara@ufscar.br

Resumo: o presente trabalho tem como propósito relatar uma pesquisa em andamento vinculada ao Programa Observatório da Educação e ao Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Práticas Educativas em Matemática (GEPRAEM) e está sendo desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) – *campus* Sorocaba. Traz como problematização a questão norteadora: o que dizem as pesquisas sobre a formação matemática do pedagogo? Tem como objetivo mapear e analisar as pesquisas publicadas no Encontro Nacional de Educação Matemática (ENEM) e no Simpósio Internacional de Educação Matemática (SIPEM), que versam sobre a formação matemática do pedagogo, na perspectiva de oferecer subsídios para que os formadores do curso de Pedagogia possam refletir sobre a importância da formação matemática do pedagogo. A pesquisa estrutura-se a partir da perspectiva de análise qualitativa e metodologia integra o mapeamento das produções dentro de um recorte temporal e a perspectiva da meta-análise, considerando quatro eixos para a organização dos dados e obtenção dos resultados: concepção de formação; conhecimento matemático; ensinar matemática e aprender matemática. Em termos de referencial teórico metodológico para abordar os modelos de formação matemática do pedagogo dos cursos de Pedagogia serão utilizados os estudos de Curi (2004), Curi & Pires (2013) e D'Ambrósio (1993).

Palavras-chave: formação matemática; ensino de matemática; pedagogia; meta-análise.

A CATEGORIA DE CIDADANIA E O ENSINO DE SOCIOLOGIA

Ricardo Pereira da Silva
PPGED UFSCar-Sorocaba
ricardopereiradasilva2015@gmail.com
Marcos Francisco Martins
PPGED UFSCar-Sorocaba (orientador)
marcosfranciscomartins@gmail.com

Resumo: o desiderato da pesquisa visa a verificar se o conceito de cidadania, da forma como é tratado pelos livros didáticos de Sociologia, outrossim pelos cadernos do professor e do aluno da 3ª série do Ensino Médio do Ensino Oficial do Estado de São Paulo corroboram ao entendimento da cidadania conforme conceituada por T. H. Marshall, isto é, que se ser cidadão implica na participação integral do indivíduo na comunidade política a partir da garantia, mormente, dos direitos civis como o direito a propriedade privada, o direito a liberdade de expressão de pensamento, da liberdade religiosa, da liberdade de escolher o trabalho, da liberdade de imprensa, da liberdade de contrato entre trabalhadores livres e o direito que garante todos estes que é o direito à justiça. Além dos direitos civis, Marshall considera que direitos políticos e sociais também integram o conceito de cidadania, contudo são direitos secundários porque prescindíveis ao sistema capitalista, sendo os direitos civis estabelecidos no século XVIII, os políticos no XIX e os sociais no XX. Por esta sucinta definição marshalliana entendemos que se a cidadania for interpretada por esta fonte ela, portanto, corrobora o sistema capitalista, sobretudo porque enfatizaria os direitos civis mais ligados ao individualismo. Se a pesquisa apresentar que não, que os livros didáticos de Sociologia, assim como o material de classe, não se estruturam como baluartes do liberalismo, temos como escopo tentar encontrar o que se é entendido por cidadania. Se o saber do ensino de Sociologia contribui para o entendimento da cidadania através de seu aspecto mais formal (direitos civis, políticos e sociais) ou concreto, entendendo concreto como Severino, isto é, que cidadania implica que os indivíduos desfrutem de uma vida digna.

Palavras-chave: ensino de Sociologia; liberalismo; cidadania.

UMA EXPERIÊNCIA DE EDUCAÇÃO POPULAR: A DISCIPLINA DE ATUALIDADES NO CURSINHO POPULAR COMUNITÁRIO – ITU/SP

Nathália Fernandes Vieira

UEPG (Universidade Estadual de Ponta Grossa)

nathalia.itu@gmail.com

Resumo: a pesquisa analisa as atividades realizadas durante as aulas da disciplina de Atualidades no Cursinho Popular Comunitário de Itu nos anos de 2014 e 2015, baseadas nos princípios da Educação Popular. Compreende-se por Educação Popular as práticas pedagógicas fundamentadas nos princípios propostos por Paulo Freire, segundo o Marco de Referência da Educação Popular para as Políticas Públicas, publicado pela Secretaria Geral da Presidência da República, através da Secretaria Nacional de Articulação Social e do Depto. de Educação Popular e Mobilização Cidadã. A disciplina “Atualidades”, oferecida ao lado das disciplinas escolares tradicionais de preparação para o ENEM, está contextualizada no compromisso do Cursinho em valorizar o engajamento social, a cidadania, a inclusão social, objetivando a formação de lideranças comunitárias, através da abordagem de temas como a redução da maioria penal, a América Latina no contexto político mundial e a situação dos povos indígenas no Brasil hoje.

Palavras-chave: Educação Popular; Atualidades; cidadania; Cursinho.

LEVANTE POPULAR DA JUVENTUDE: JOVENS, POLÍTICA E SOCIABILIDADES

Rafael Vigentin
rafael-vigentin@hotmail.com
PPGED UFSCar Sorocaba
Maria Carla Corrochano (orientadora)
mcarla@ufscar.br
PPGED UFSCar Sorocaba

Resumo: a proposta da pesquisa é contribuir com a reflexão sobre as novas formas de atuação juvenil no contexto das ações coletivas contemporâneas, tendo em vista a história e trajetória do movimento juvenil Levante Popular da Juventude de Sorocaba. A partir desse estudo, buscarei compreender as transformações que vem ocorrendo nas formas de agenciamento coletivo, principalmente nos movimentos juvenis, e como estas implicam em novas formas de sociabilidades. Trata-se de uma pesquisa qualitativa que está sendo realizada por meio de pesquisa de campo, com realização de entrevistas. O referencial teórico se baseia em autores que pesquisam a juventude como Helena Abramo, Marília Sposito, Juarez Dayrell, Alberto Melucci etc.

Palavras-chave: movimentos sociais; sociabilidades; jovens; política.

O TRABALHO DE CAMPO COMO METODOLOGIA DE ENSINO-APRENDIZAGEM EM GEOGRAFIA

Juliana de Fátima Zanchetta
PPGGEd UFSCar-Sorocaba
juli_zanchetta@hotmail.com
Carlos Henrique Costa da Silva (orientador)
PPGGEd UFSCar-Sorocaba
ricougo@ufscar.br

Resumo: pretende-se estabelecer com este trabalho reflexões sobre a importância que o trabalho de campo pode tomar como uma metodologia a favor de um ensino de Geografia dotado de sentido para o aluno. Considera-se que a primeira contribuição da realização do trabalho de campo é a retirada dos alunos da sala de aula para o estudo do conteúdo que até então foi tratado apenas de maneira teórica. Assim, possibilita a saída para analisar, questionar, problematizar o mundo além dos muros da escola, compreendendo-o enquanto fruto das relações sociais em uma sociedade de classes. Isto exige do professor o planejamento, dedicação e uma visão crítica de Educação para que não se limite ao empirismo. Embora contido nos Parâmetros Curriculares Nacionais de Geografia como uma possibilidade de construção de uma leitura crítica das paisagens, o trabalho de campo não é ainda uma das prioridades para a educação geográfica nas escolas públicas estaduais, sendo suprimido do Currículo.

Palavras-chave: trabalho de campo; ensino de Geografia; metodologia de ensino.