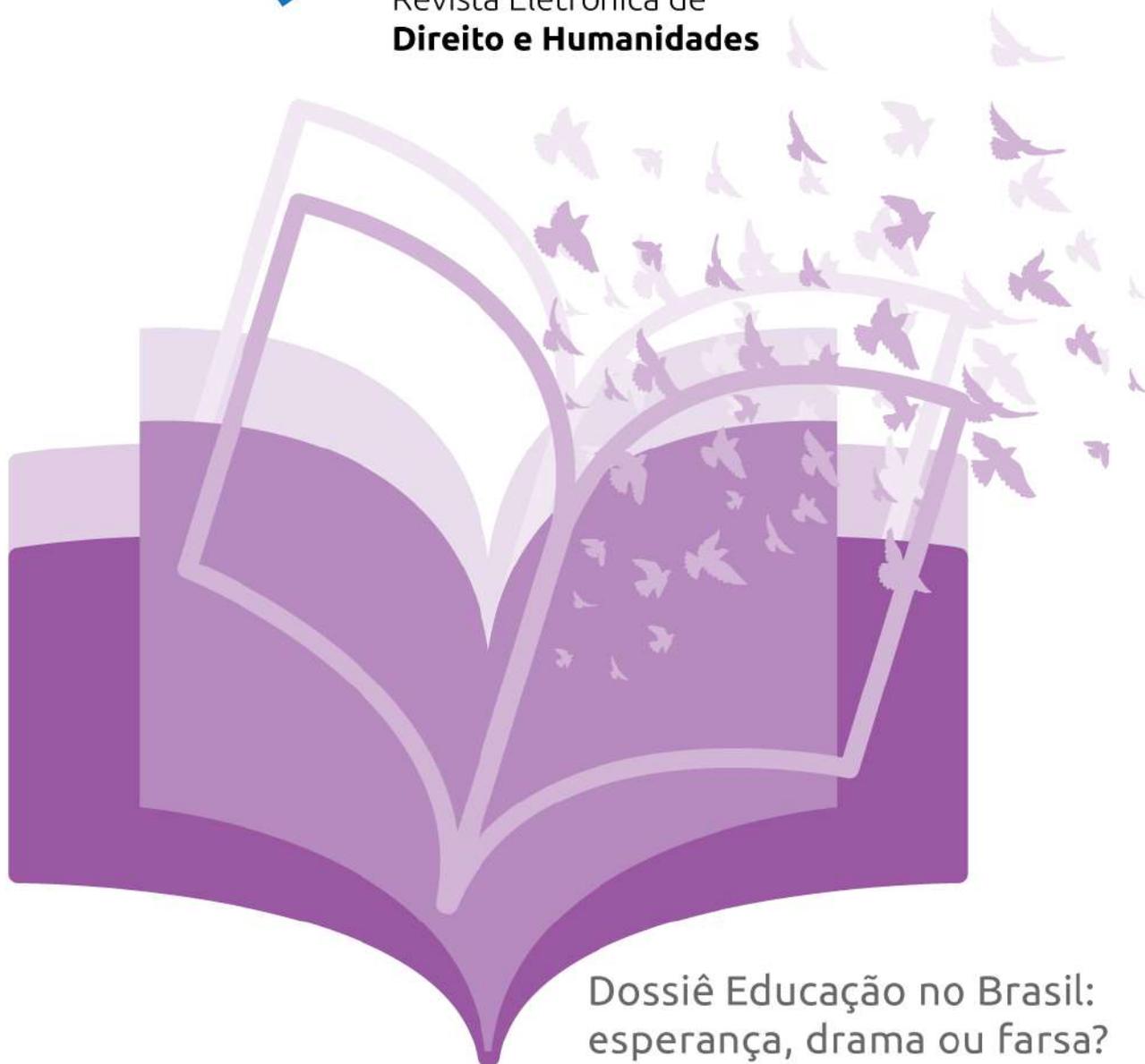




LexCult

Revista Eletrônica de
Direito e Humanidades



Dossiê Educação no Brasil:
esperança, drama ou farsa?
PARTE 2



LEXCULT: REVISTA ELETRÔNICA DE
DIREITO E HUMANIDADES
Rio de Janeiro: TRF2, 2017-. Quadrimestral.
DOI: <https://doi.org/10.30749/2594-8261.v6n1>



**LEXCULT: REVISTA ELETRÔNICA DE
DIREITO E HUMANIDADES**

ISSN: 2594-8261

LexCult Rio de Janeiro v. 6 n. 1 jan./abr. 2022

CONTATO

Rua Acre, 80 – Centro – Rio de Janeiro – RJ
CEP 20081-000
Telefone: (21) 3261-6405

Contato Principal

Equipe LexCult
TRF2

(21) 3261-2551
lexcult@trf2.jus.br

Contato para Suporte Técnico

LexCult Apoio

(21) 3261-6423
lexcult.apoio@trf2.jus.br

DADOS PARA CATALOGAÇÃO

LexCult : revista eletrônica de direito e humanidades / Tribunal Regional Federal da 2. Região. – v. 1, n. 1 (set./dez. 2017). – Rio de Janeiro, RJ : Tribunal Regional Federal da 2. Região, 2017- .

Quadrimestral.

Publicação impressa e digital.

Disponível também em: <http://lexcultccjf.trf2.jus.br/index.php/LexCult>.

O v. 1, n. 1 está disponível somente em formato eletrônico.

Até o v. 5, n. 1, jan./abr. 2021, a revista foi publicada pelo Centro Cultural Justiça Federal com o título "LexCult : revista do Centro Cultural Justiça Federal".

A partir do v. 5, n. 2, maio/ago. 2021, a revista passou a ser publicada pelo Tribunal Regional Federal da 2ª Região.

Catálogo na fonte: Seção de Biblioteca.

ISSN: 2595-6728.

e-ISSN: 2594-8261.

1. Sociologia jurídica. 2. Direito. 3. Cultura. I. Título.

CDD 306.050
CDU 316.334.4(05)

Revista LexCult

Periodicidade: quadrimestral

Tipo: temática

CONSELHO EDITORIAL

Editor-Chefe: Desembargador Federal Reis Friede – Doutor em Direito pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ)

Editora-Executiva: Maria Geralda de Miranda - Pós-doutora em Políticas Públicas pela Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ)

Editora-Gerente: Márcia Teixeira Cavalcanti – Pós-doutora em Ciência da Informação pelo Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT/UFRJ)

Conselho Consultivo Científico:

Prof. Dr. Reis Friede, UNIRIO, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro e TRF2, Tribunal Regional Federal da 2ª Região, Brasil;

Profa. Dra. Maria Geralda de Miranda, UNISUAM, Centro Universitário Augusto Motta, Brasil;

Profa. Dra. Ana Mafalda Morais Leite, ULisboa, Universidade de Lisboa, Portugal;

Prof. Dr. Benjamin Abdala Júnior, USP, Universidade de São Paulo, Brasil;

Profa. Dra. Carmen Lucia Tindó Ribeiro Secco, UFRJ, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil;

Profa. Dra. Kátia Eliane Santos Avelar, UNISUAM, Centro Universitário Augusto Motta, Rio de Janeiro, Brasil;

Profa. Dra. Edna Maria dos Santos, UERJ, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil;

Profa. Dra. Inocência Mata, ULisboa, Universidade de Lisboa, Portugal;

Profa. Dra. Renata Flávia da Silva, UFF, Universidade Federal Fluminense, Brasil;

Profa. Dra. Tania Macêdo, USP, Universidade de São Paulo, Brasil;

Prof. Dr. Alexandre José Pinto Cadilhe de Assis Jácome, UJFJ, Universidade Federal de Juiz de Fora, Brasil;

Prof. Rodrigo Grazinoli Garrido, UCP, Universidade Católica de Petrópolis, Brasil;

Prof. Dr. Andre Fontes, UNIRIO, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Brasil e TRF2, Tribunal Regional Federal da 2ª Região, Brasil;

Prof. Dr. Sady Bianchin, FACHA, Faculdades Helio Alonso, Brasil;

Profa. Dra. Angela Roberti, UERJ, Universidade do Estado do Rio de Janeiro e UNIGRANRIO, Universidade do Grande Rio, Brasil;

Profa. Dra. Carla Junqueira Moragas Tellis, FIOCRUZ, Fundação Oswaldo Cruz, Brasil;

Prof. Dra. Raquel Villardi, UERJ, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil;

Prof. Dr. Cláudio Lopes Maia, UFG, Universidade Federal de Goiás, Campus Catalão, Brasil;

Prof. Dr. Heitor Romero Marques, UCDB, Universidade Católica Dom Bosco, Brasil;

Profa. Dra. Arlinda Cantero Dorsa, UCDB, Universidade Católica Dom Bosco, Brasil.

Revisores Ad Hoc:

Adriano Rosa, Universidade Santa Úrsula, USU, Brasil;

Bianca Bartira Genildo da Silva, Universidade Federal do Rio de Janeiro, UFRJ, Brasil;

Camilla Oliveira Mattos, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, UFRRJ, Brasil;

Carlos Henrique de Vasconcellos Ribeiro, Universidade Santa Úrsula, USU, Brasil;

Carolina Coelho Fortes, Universidade Federal Fluminense, UFF, Brasil;

Cristiane Moura Viegas, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, PUC-Rio, Brasil;

Deise Cristine de Lima Messias Fonseca, Universidade Santa Úrsula, USU, Brasil;

Leinimar de Jesus Alves Pires, Secretaria Municipal de Educação RJ, SME, Brasil;

Luisa Figueiredo Amaral, Faculdade Maria Thereza, FAMATH, Brasil;

Maria Alice Nunes Costa, Universidade Federal Fluminense, UFF, Brasil;

Maria Geralda de Miranda, Centro Universitário Augusto Motta, UNISUAM, Brasil;

Maria Inez Bernardes do Amaral, Faculdade Maria Thereza, FAMATH, Brasil;

Marilene Antunes Sant Anna, Faculdade de Formação de Professores, FFP/UERJ, Brasil;

Renata de Oliveira Batista, Faculdade Maria Thereza, FAMATH, Brasil;

Ricardo Medeiros Pimenta, Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia, IBICT/UFRJ, Brasil;

Ronald dos Santos Quintanilha, Faculdade Maria Thereza, FAMATH, Brasil;

Rosane Cristina de Oliveira, Universidade do Grande Rio, UNIGRANRIO, Brasil;

Rosilda Nascimento Benácchio, Universidade Federal Fluminense, UFF, Brasil;

Thays Lacerda, Arquivo Nacional, AN, Brasil;

Vanderlize Simone Dalgalo, Universidade Estadual do Oeste do Paraná, UNIOESTE, Brasil;

Vanessa Capucho Aparicio da Silva, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, UNIRIO, Brasil.

Equipe técnica:

Tradução: Vitor Kiffer, tradução Inglês e Espanhol, Tribunal Regional Federal da 2ª. Região, TRF2;

Webdesign e Diagramação: Coordenadoria de Produção Gráfica e Visual COPGRA/ARIC/TRF2;

Normalização: Biblioteca do Tribunal Regional Federal da 2ª Região, TRF2;

Suporte Técnico: Equipe de Tecnologia da Informação do Tribunal Regional Federal da 2ª Região, TRF2;

Colaboração Editorial: Raquel de Oliveira (estagiária de biblioteconomia/AREV), Sani Silva (estagiária de biblioteconomia/AREV).

SUMÁRIO

15 **Apresentação**
Os Editores

0

15 **Editorial**
Claudia Affonso, Flavia de Figueiredo de Lamare

2

| ENTREVISTAS

15 **Olinda Evangelista**
Claudia Affonso, Flavia de Figueiredo de Lamare

5

16 **Marise Ramos**
Claudia Affonso, Flavia de Figueiredo de Lamare

7

| DOSSIÊ EDUCAÇÃO NO BRASIL

17 **EDUCAÇÃO DO CAMPO COMO PEDAGOGIA DA REBELDIA**
Cíntia Saydelles da Rosa, Jonas Anderson Simões das Neves, José
Guilherme Franco Gonzaga, Carla Valeria Leonini Crivellaro

7

18 **CONSELHOS MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO NO RIO DE JANEIRO
EM TEMPOS DE COVID-19:**
Rafael Bastos Costa de Oliveira, Hellen da Silva Mendonça

6

19 **NOTAS SOBRE A IMPLANTAÇÃO DO "NOVO ENSINO MÉDIO" EM
ESCOLAS PÚBLICAS NO RIO DE JANEIRO**
Claudio Fernandes Costa

6

20 **DIFERENÇA NO CURRÍCULO DA EDUCAÇÃO INFANTIL:
TENSIONANDO GÊNERO E SEXUALIDADE A PARTIR DOS
DIREITOS DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO DA BNCC?**
Lorraine de Andrade B. Faria Gonçalves, Catarina de Cassia Moreira

7

21 **EDUCAÇÃO INFANTIL NO CONTEXTO DA PANDEMIA: PRÁTICAS
PEDAGÓGICAS PELA RESILIÊNCIA E EMPATIA**
Késia D'Almeida

8

**23 A MULHER NA SOCIEDADE: O PAPEL DO DISCURSO E DA
EDUCAÇÃO NESSA CONSTRUÇÃO/RECONSTRUÇÃO**

1 Roni Mello Peronio, Cíntia Saydelles da Rosa, Ana Paula Cocco Bastos, Graciela Marques Suterio

24 DIÁLOGOS ENTRE A COMUNIDADE QUILOMBOLA E A ESCOLA

1 Fabiani Franco de Alves, Jose Guilherme Franco Gonzaga

APRESENTAÇÃO

Os Editores da LexCult se sentem honrados em entregar mais uma edição da revista ao público de leitores, pesquisadores, juristas e estudantes. Esta edição, nomeada **Dossiê Educação no Brasil: esperança, drama ou farsa?**, foi organizada pelas editoras convidadas **Cláudia Affonso** e **Flávia de Lamare**, que também assinam o **Editorial**, e inclui Artigos de temática livre e Entrevistas, que foram editados remotamente.

O artigo que abre a segunda parte, **Educação do campo como pedagogia da rebeldia**, versa sobre o lugar da Educação do Campo na desconstrução das concepções que desconsideram a humanidade dos povos do campo, das águas, das florestas e povos originários, fazendo uma crítica ao paradigma pedagógico colonizador e ou capitalista do humano/inumano também como forma de expropriação dos direitos, do território e da cultura desses povos.

Em **Conselhos Municipais de Educação no Rio de Janeiro em tempos de COVID-19: temáticas, atividades remotas e bloco no poder** são analisadas as principais constatações presentes nas atividades de três Conselhos Municipais de Educação, ao longo da pandemia da Covid-19, sendo eles do Rio de Janeiro, de São Gonçalo e de Petrópolis.

O autor de **Notas sobre a implantação do "Novo Ensino Médio" em escolas públicas no Rio de Janeiro** buscou estabelecer uma análise inicial sobre a implantação da Lei 13.415/2017, reforma do Ensino Médio (EM) ou Novo EM (NEM), a partir de alguns poucos materiais (Diretrizes) oficiais atuais cessados, sobretudo, a partir de algumas entrevistas com educadores de escolas públicas no/do Estado do Rio de Janeiro (RJ).

Diferença no currículo da educação infantil: tensionando gênero e sexualidade a partir dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento da BNCC? tem como objetivo identificar e tensionar caminhos possíveis para (re)pensar as questões de gênero e sexualidade no texto da Base Nacional Comum

Curricular (BNCC, 2017), a partir dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento da Educação Infantil: conviver, expressar e conhecer-se.

O artigo **Educação infantil no contexto da pandemia: práticas pedagógicas pela resiliência e empatia** busca discutir a Educação Infantil como modalidade de atendimento educacional voltado à infância, em especial no contexto da Pandemia da Covid-19, colocando em análise os efeitos dos fazeres e saberes das práticas diárias neste segmento da educação frente ao contexto do Sars-CoV-2 e o cotidiano com o novo coronavírus.

Em **A mulher na sociedade: o papel do discurso e da educação nessa construção/reconstrução** os autores apresentam os conceitos de gênero, trabalho e emprego e discutem, a partir de algumas práticas realizadas, uma possibilidade de intervenção pedagógica em espaços escolares, baseada nesses conceitos, com a finalidade de esclarecer e possibilitar mais diálogos sobre a igualdade de gênero.

Diálogos entre a comunidade quilombola e a escola aborda a necessidade de uma relação cotidiana coletiva entre comunidade e escola para a construção de proposta educativa em que a escola possa se tornar efetivamente um espaço de estudo, pesquisa, para discussão da cultura afro-brasileira, africana, indígena e quilombola, enfim uma Escola pública, diversa, plural, democrática, coletiva para um campo com “gentes”!

Agradecemos a todos que participaram do processo como autores ou como avaliadores e também a toda a equipe editorial da revista. Desejamos a todos uma ótima leitura e também saúde. Para publicar na Lex Cult, consulte as normas da revista.

Os Editores

EDITORIAL

São históricos e consistentes os debates e disputas em torno da educação e da função social da escola, no Brasil. “Educação é a nossa esperança” é o tema do Projeto Criança Esperança de 2021 e, talvez, emoldure o conjunto de slogans onde figuram “Ensino Médio Inovador”, “Novos Caminhos da Educação Profissional”, “Nova Base Nacional Comum Curricular”, “Ensino Híbrido”, “Todos pela Educação”, “Educação Infantil como janela de oportunidade”, entre tantos outros. A Revista Lex Cult, do Tribunal Regional Federal da 2ª Região, publica o **Dossiê Educação no Brasil: esperança, drama ou farsa?**, no qual professores e pesquisadores da área apresentam suas reflexões sobre os temas e problemas da educação brasileira, de forma crítica e acessível ao público em geral, considerando o contexto da pandemia da COVID-19 e das múltiplas reformas em curso. A adesão foi surpreendente! De várias partes do país vieram artigos discutindo os mais diversos aspectos educacionais. Diante do volume e da qualidade dos artigos recebidos, optou-se por dividir o presente Dossiê em duas partes contíguas e correlacionadas.

Aos artigos autorais somam-se entrevistas com renomados especialistas da área realizadas pelas organizadoras do Dossiê, além de um texto carinhosamente escrito para esta edição. O objetivo final é apresentar um material de divulgação e popularização da pesquisa científica no campo educacional, de forma a permitir o acesso ao emaranhado de fatores intervenientes na definição de políticas públicas de educação na atualidade. Além disso, intencionou-se traçar um panorama que subsidie outros estudos e compreensão da realidade, uma vez que a condução das reformas educacionais no país, durante a pandemia, tem atendido, de forma concreta, aos interesses dos organismos internacionais e dos empresários, muito mais do que o interesse dos cidadãos brasileiros. E, fundamentalmente, o objetivo principal do Dossiê é que os textos cheguem a diferentes espaços e sejam lidos pelos mais diversos sujeitos.

Nesse sentido, os leitores são convidados a se envolverem com um material que foge de um padrão rigoroso acadêmico-formal, mas que intenciona um exercício de estranhamento da realidade educacional, necessário para a esperança e transformação tanto de quem os propõe quanto daqueles que com tais escritos dialogam. No momento em que os artigos que compõem esse dossiê são escritos mais de 600 mil vítimas fatais da Covid-19 são contabilizadas no Brasil. Uma pandemia que ceifa milhares de vidas e desnuda a falência relativa de um modo de produção com base em uma relação social que permite a apropriação privada da riqueza socialmente produzida.

As problemáticas em tela são pré-existent à crise sanitária vivida com a Covid-19, mas foram intensificadas nesse período com a desassistência generalizada e redução de políticas públicas.

As desigualdades socioeconômicas que perpassam o campo da educação, da assistência da saúde, precisam ser evidenciadas para que se consiga compreender o período vivido e, além disso, seus efeitos. Existem várias normatizações e universalização do direito do indivíduo, sob a proteção da lei, mas que tendem a uma afirmação e naturalização da desigualdade social como "diferença individual". O direito está na lei, mas depende que o indivíduo "queira", "faça por onde", mas sem contextualizar a desassistência do Estado no que tange, por exemplo, à falta de esgoto, água potável, condições de moradia e a convivência diária com o fogo cruzado na guerra entre segurança pública e crime organizado aos quais esse indivíduo esteja exposto.

O ideário que funda tal lógica é baseado na concepção de que tudo depende do indivíduo e, portanto, as desigualdades seriam naturais aos que não se "esforçam" ou por falta de "sorte na vida". O cenário que se constrói com esses pressupostos é o de valorização do indivíduo e das suas possibilidades de, sozinho, após algumas pequenas oportunidades, abarcar caminhos que lhe permitam sair de sua condição social.

Nessa conjectura, teorias de que os "brasileiros pobres" podem ser resgatados dessa condição, mas que, para isso, precisam de capacitações que perpassam o enfoque de argumentos como talento, vocação, autoconhecimento,

autogerenciamento, tomada responsável de decisões, habilidades de relacionamento, consciência social, empatia, resiliência, ganham força nesse período da pandemia e objetivam o mérito individual. Slogans que tentam apagar o drama vivido em farsas que dificultam evidenciar a esperança.

Nota-se que se agrega, ainda, a esse ideário a concepção de oportunidade – ou “janela de oportunidade” – em uma sociedade em disputa, que valoriza o imediatismo, e uma educação voltada para a administração de emoções descontextualizadas e desconexas da realidade. Uma formação que não considera o fato de que o desenvolvimento humano é, sobretudo, as condições concretas da vida. Portanto, analisar o acesso à educação antes, durante e após a pandemia é discutir as próprias condições de vida, de estrutura da escola, acesso à cidade, condições socioambientais, acesso à água, saneamento, direito de ir e vir sem violência policial, por exemplo. A desigualdade social determina diferentes níveis e condições de “acessos” e “não acessos” sobre a experiência de vida, experiência que é sempre coletiva.

Vive-se um ataque sem precedentes na história e os textos e entrevistas apresentados neste Dossiê ressaltam os dramas e as farsas vividas hoje no Brasil como resultantes de um modelo econômico concentrador, em que a maior parte da população carece de condições mínimas para uma sobrevivência, o que repercute para suas condições de vida. Identificar esse posicionamento e suas bases é fundamental para a compreensão dos fenômenos pela relação parte-totalidade.

Agradecemos a todos que participaram do processo para que esse número se tornasse possível: estagiários, estudantes, avaliadores, autores e equipe editorial. Convidamos à leitura e desejamos que o conjunto de discussões nos ajude a movemo-nos nesse campo tão contraditório e, portanto, passível de mudanças.

Claudia Affonso e Flavia de Lamare
Editoras Convidadas

DOI: <https://doi.org/10.30749/2594-8261.v6n1p155-166>

— com Olinda Evangelista



Pesquisadora do Grupo de Investigação em Política Educacional (GIPE-Marx), sediado na UFSC. Sua última publicação, em colaboração com Allan Kenji Seki, Artur Gomes de Souza, Astrid Baecker Avila e Mauro Tilton, foi *Desventuras dos Professores na Formação para o Capital*, pelo Mercado das Letras, em 2019.

BIOGRAFIA

Olinda Evangelista é professora há 40 anos, militante na defesa incontestada da escola pública e seu papel crucial na formação da classe trabalhadora. É Licenciada em Filosofia (UFPR). Mestre e Doutora em Educação (PUC-SP). Pós-doutora em Educação (UMinho/PT). É professora aposentada do Centro de Ciências da Educação da UFSC.

COMENTE O TEMA: EDUCAÇÃO NO BRASIL: ESPERANÇA, DRAMA OU FARSA?

O que vivemos hoje no Brasil, sem dúvida, sob todos os pontos de vista e em todos os níveis de ensino – da Educação Infantil ao Ensino Superior – é um drama. O que, hoje, na política educacional estatal tem de positivo do ponto de vista dos interesses da população? Eu diria nada... infelizmente não temos nada a contabilizar de positivo do ponto de vista do aparelho de Estado nacional. As políticas do MEC, articuladas ao Ministro da Educação, têm como principais linhas: escolas militarizadas, educação doméstica (*homeschooling*) e assemelhadas. O grupo dos “olavistas”, mais presentes na Educação Básica, aposta em programas que visam, por exemplo, estimular o trabalho voluntário especialmente nas séries iniciais do Ensino Fundamental. O Conselho Nacional de Educação (CNE), nas diretrizes que orientam o retorno às aulas incentiva a adesão ao Ensino Híbrido; no que tange à BNC da formação docente

inicial e continuada fomenta um pragmatismo desvairado, reforçando as noções de competências e habilidades, inclusive socioemocionais. Não temos na política educacional corrente – entendida como política de Estado – qualquer projeto que possamos reconhecer como interessante.

O que vivemos é uma situação dramática. Não vejo como farsa, porque esse é um projeto de setores extremamente conservadores e de frações da burguesia que apoiam o atual governo, possibilitam a sua existência, o financiam econômica e politicamente.

Com relação à ideia de esperança, ela existe em situações pontuais... mas nada esperemos do aparelho de Estado. A esperança está em ações das escolas, de professores que podem se colocar contra essa política, dos profissionais que não aderem, por exemplo, à Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e que lutam em seus sindicatos. Esperança na organização de alguns sindicatos que conseguem

pautar a luta contra projetos do governo e também nas formas organizativas que temos acompanhado no Brasil, no âmbito educacional, não raro incipientes. Não conseguimos ainda contrarrestar o projeto em andamento; ao contrário, no caso das universidades públicas, muitas aderiram às formas remotas e aderirão ao ensino híbrido, seja por pressão do Estado que não oferece os recursos para que possam retornar efetivamente às atividades presenciais, seja porque se acredita que o ensino híbrido é uma saída viável. No caso do ensino híbrido, a ser implementado em todos os níveis de ensino, acompanhamos a criação da Associação Nacional de Educação Básica Híbrida (ANEbHI - <https://anebhi.org.br/>), expressão do avanço dos interesses do capital sobre a educação básica e ensino superior públicos que os transformam em fecundos nichos de negócios.

Objetivamente, estamos vivendo um drama que não sabemos quando se encerrará, pois não vemos, no momento, um movimento crítico

organizado para fazer frente a essa política deletéria para a educação pública especificamente. A ideia de esperança sugere a luta e nunca a perdemos, pois estamos no campo da luta. Enquanto houver possibilidade de pensamento e reflexão crítica, contradições sociais insolúveis e impossíveis de serem completamente escondidas, estaremos diante da hipótese da mudança, da transformação social. Mas, no momento, não estamos contabilizando vitórias.

SITUE O LEITOR EM COMO ESTÁ A FORMAÇÃO DOCENTE NO BRASIL HOJE E QUAIS SLOGANS PERPASSAM ESSE PENSAMENTO

Formação e trabalho docentes são faces do mesmo movimento, do mesmo processo. Quando pensamos em formação, pensamos em como o professor vai atuar e nos conteúdos do seu ofício. No âmbito da formação também temos um drama, que não é novo. Historicamente, dos anos 1990 para cá, com o advento do neoliberalismo resultante da força

da reorganização econômica que se seguiu ao final da ditadura empresarial-militar; com a busca de soluções para a crise do capital e, portanto, com a emergência das ideias de flexibilização da economia, de financeirização, de abertura de novos campos de investimento para o capital, a educação, a saúde, a previdência despontam como áreas possíveis de se tornarem mercadorias. Ao se configurarem como "bens mercadejáveis", segundo expressão da professora Sara Granemann, poderiam resolver alguns problemas de acumulação do capital para certas frações da burguesia.

A partir do momento em que a educação começa a ser percebida como negociável ou como nicho de mercado, campo de investimento para se auferir lucro, a formação docente será atingida diretamente. No pós 1990, seguindo uma tendência dos anos 1960, de crescimento do ensino privado no Brasil, esse processo se acirrará. Nos anos 2000, tivemos um crescimento exponencial, gigante, nas matrículas privadas para a

formação docente: em torno de 39% das matrículas, apenas, estão na esfera pública. Progressivamente, as matrículas privadas foram operadas sob a forma de educação a distância (EaD).

Esse é o primeiro drama gigantesco na formação docente: a maior parte dos jovens aspirantes ao magistério está nas mãos da esfera privada sob a modalidade de EaD. Nos cursos de Pedagogia, 83% das matrículas estão na esfera privada; a maioria na modalidade EaD. A formação do magistério está nas mãos dos capitais de ensino superior que se encontram, desde meados dos anos 2000, na bolsa de valores e fazem da matrícula item de portfólio. O capital formando para o capital com conteúdo totalmente articulado às demandas do mercado. É importante destacar que encontramos nessas universidades estudantes e professores que são contrários a essa lógica, mas os professores particularmente sofrem as inflexões da possibilidade do desemprego.

Um segundo drama na formação docente é o aparecimento a partir

dos anos 1990, mas com grande incidência a partir dos anos de 2010, do que denominamos Aparelhos Privados de Hegemonia (APH) burguesa; o Todos Pela Educação, o Instituto Ayrton Senna, a Fundação Roberto Marinho, o Instituto Unibanco, entre outros são expressão desse "novo ativismo burguês", segundo a professora Virgínia Fontes. O IPEA dá um dado importante: no Brasil, são quase 800 mil APH, dos quais mais de 600 se dedicam à educação e pesquisa e, desses, cerca de 50 à formação docente. Tais institutos vêm se dedicando à formação docente continuada numa perspectiva burguesa. Entram nas Secretarias de Estado e Municipais de Educação, nas universidades, nas escolas públicas e vão conformando formas particulares de percepção da Educação. Esse é um drama difícil de ser apropriado criticamente pelos atingidos por esse ativismo, pois esses APH não têm fins lucrativos, fazem filantropia ou exercem responsabilidade social. Um problema nesse drama é a legislação originária do CNE (BNC

da formação docente inicial e contínua, a matriz de competências para o diretor escolar, a base nacional do curso de pedagogia, ainda em discussão). Os documentos expedidos pelo CNE, relativos ao universo da escola, evidenciam uma perspectiva de educação anacrônica, articulada ao ideário construído pelos APH, ao ideário presente nas escolas privadas de formação e ao ideário de algumas organizações internacionais, a exemplo do Banco Mundial, da UNESCO, da OCDE e do BID. Do ponto de vista do projeto hegemônico, há uma articulação de largo escopo (do Estado, de APH que atuam na sociedade civil, do CNE, de organizações multilaterais) para a proposição e execução de um projeto de formação docente orgânico aos interesses do capital. Não vejo que possamos ter esperanças em relação ao campo burguês, mas temos que perceber o grave drama que a organização dessas forças tem para nós. Não vejo organização política suficiente para a rejeição desse projeto, nem fora nem dentro de nossa área.

Um terceiro drama é a presença de conceitos, como o de "empoderamento docente", "protagonismo", "engajamento", veiculados por intelectuais da social democracia, por meio de APH, que hegemonizam os conteúdos da formação docente no Brasil. O conceito de empoderamento docente, por exemplo, cria um paradoxo: de um lado o professor é demolido, colocado como incompetente, e, de outro lado, se procura construir a imagem do professor como onipotente; empoderado, poderia produzir mudanças substantivas, "transformações". É evidente a intenção de adequação estreita ao projeto burguês. Mudança é um eufemismo que esconde a necessidade de manutenção e consolidação das relações capitalistas de produção. Vale destacar que empoderamento não é um conceito novo, é uma bandeira do Banco Mundial dos anos 1990 e que, recentemente, recebe a tradução de empoderamento docente, empoderamento que reforça a ação individualizada do

professor e sua responsabilização pessoal pelos resultados escolares. Um quarto drama é o da prática, do pragmatismo ou da "epistemologia da prática"; alega-se que o professor no Brasil é formado com muita teoria e distante da prática. As noções de competências e habilidades deveriam forçar o professor a pôr os pés na prática; do mesmo modo, a prática deveria ter um grande peso na formação. A UNESCO compilou "práticas exitosas" que podem ser reproduzidas em qualquer tempo e espaço; tal estratégia é defendida pela OCDE e Banco Mundial. Essa inflexão na formação docente, o advento das "boas práticas", das "práticas inspiradoras", das "evidências científicas", transformadas em "guias de boas práticas", tem problemas graves, pois consiste na expropriação do saber docente, na desterritorialização e desistoricização do saber docente, na retirada de sua autoria. Abstrai-se o ofício docente de suas determinações objetivas, defendendo-se que as "práticas"

poderiam ser reproduzidas em qualquer lugar do planeta, em qualquer momento.

Outro drama é a crença de que o ensino deve ser centrado no aluno, herança da Escola Nova, confiando-se que teria condições de escolher por si o que gostaria de estudar, a chamada “educação personalizada”. Essa ideia atinge diretamente o coração do professor; há uma diminuição do papel do professor na relação ensino-aprendizagem, desaparecendo muitas vezes do discurso o polo “ensino”. Assim, a aprendizagem descartaria o professor. Daí decorrem os codinomes docentes: “orientador”, “*coaching*”, “mentor”... e muitos outros que pretendem tirar a função social do seu trabalho. Ocorre uma desqualificação, uma desconstrução e uma demolição do papel essencial do professor. Tudo isso compõe o horizonte da formação, pois cada vez mais se pretende retirar do professor a liberdade de cátedra. Entretanto, no plano das palavras fáceis e gelatinosas, as propostas em circulação afirmam que é

necessária a autonomia docente! Isso é uma farsa! O professor empoderado é aquele a quem, justamente, foi roubada a autonomia... Essa construção elide que quanto mais o professor tiver “autonomia e empoderamento”, mais solitário ele estará, dado que nesse projeto a ruptura das estratégias de solidariedade humana e política está colocada. A autonomia, o empoderamento, o protagonismo são pensados no campo do indivíduo e não no campo das relações coletivas ou das relações sindicais ou das relações políticas dentro da escola. Isso é uma farsa porque, na verdade, estão desconstruindo as possibilidades das relações de solidariedade política. Considero que esses *slogans* são absolutamente falsos, procuram seduzir o professor dando-lhe um “poder” que de fato lhe está sendo retirado pela própria concepção pedagógica que dá sentido para essas formulações.

Alguns autores dizem que estamos no campo do neotecnicismo em razão do fato de que um dos eixos

centrais desse projeto é o determinismo tecnológico, a crença de que a tecnologia será a grande “ensinadora” ou mediadora para a aprendizagem (sem ensino). Isso configuraria uma espécie de neotecnicismo, herdeiro do tecnicismo dos anos 1970. A EaD, a alfabetização digital, as formas remotas permitidas pelo avanço tecnológico seriam a salvação da educação e, de fato, o aluno seria “autônomo” para aprender o que fosse de seu interesse. É claro que se esconde a ideia de que escolherá num menu do que já foi escolhido; esconde-se ademais quem definiu o conjunto de saberes entre os quais poderá escolher. Há uma escolha anterior à do estudante, subjacente; contudo, se oferece a ideia de que haveria uma “Netflix do currículo”, elidindo a rede de interesses que derivam, por exemplo, nos “itinerários formativos” do ensino médio ou nas “trilhas pedagógicas” do Reuni Digital, ainda em discussão.

Esses são os grandes elementos que, de forma articulada, estão no processo de formação docente. É

claro que podemos chamar de farsa no sentido de que há um projeto burguês, do capital, que se traveste de interesse público de formação do “povo brasileiro”, de preocupação com a formação humana. Mas, não há aqui nenhuma preocupação com respeito à classe trabalhadora. A preocupação é de formatação, conformação, por meio da educação do trabalhador; a reconversão do professor aparece como elemento central, pois faz a mediação entre o projeto burguês e a educação da classe trabalhadora. Certamente, a formação docente também se processa como formação da classe trabalhadora; de um lado, o professor é trabalhador, de outro, forma vastos segmentos dos trabalhadores, especialmente no Ensino Fundamental.

Podemos dizer que vivemos, sim, uma farsa, uma ilusão financiada, patrocinada pela burguesia e muitas vezes apropriada pelos professores que acreditam nesse projeto. É um projeto sedutor, dado que mistificado como democrático, como respeito ao aluno, como

protagonismo do aluno, o que lhe assegura uma penetração não desprezível.

Na dupla perspectiva - emergência da tradição escolanovista, forma de neotecnicismo -, penso que há uma combinação das duas vertentes, pois temos elementos da pedagogia da Escola Nova – como o ensino personalizado – e temos a racionalização das formas educativas sob a tecnologia.

A FARSA NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA, CONTRADIÇÕES E POSSIBILIDADES

A construção da farsa no Brasil é muito competente: entram as igrejas católicas, as igrejas evangélicas, os sistemas federal, estaduais e municipais de ensino, a mídia e, claro, a escola. O processo de produção da farsa é muito bem articulado.

Reforço que no campo da formação docente temos os capitais de ensino superior que encontraram nas licenciaturas um profícuo campo de investimento e temos várias formas de entrada na escola, seja para se auferir algum tipo de lucro, seja

para produzir hegemonia. É o caso referido antes dos APH: a criação de organizações para a formação, com inserção direta na escola de novos elementos formativos, sistemas formativos que não pertenceriam à escola, tendo o professor como responsável pela implementação das várias ações propostas.

Uma farsa desenhada nesse projeto é a de que o Brasil vai mal porque a educação não está boa; o Brasil não se desenvolve economicamente porque os professores são ruins; as crianças não têm futuro no trabalho porque os professores não as qualificam adequadamente para tal. Essa é a maior farsa que se construiu sobre a escola: todos os problemas derivam da escola ruim, logo todas as soluções também estão nela. O professor, nessa conjectura, torna-se “esquizofrênico”: não promoveu o sucesso do seu aluno; ao mesmo tempo, precisa assegurar que tenha sucesso!

Essa "culpabilização" do professor ficou muito evidenciada na pandemia: a construção do discurso

do Todos pela Educação, OCDE, CNE, Undime e Consed, atestava que se o professor não encarasse o ensino remoto os alunos, não teriam oportunidades futuras, as desigualdades aumentariam. A tragédia anunciada para a escola pública não seria compartilhada pelas escolas particulares, bem melhores, supostamente. Esse deslocamento perverso é um dos eixos centrais da construção da farsa.

É preciso perguntar: como exigir do professor a rejeição de projetos de formação que chegam às escolas, muitas vezes via organizações ligadas a bancos, quando temos um movimento associado às mídias, ao Estado, a APH, para a construção desse consenso? Quando na mesa do jogo temos bancos investindo em projeto educativo fica evidente a farsa cujo projeto educativo não tem em vista uma formação decente, digna, completa, ligada aos interesses da maioria da população, da classe trabalhadora. A concepção que lhe dá sentido é a de domínio, de produção de subalternização, de docilização de

sujeitos históricos. Não podemos fazer parte do coro que cobra do professor e da escola os escores, as performances, os resultados. Eles são resultados desse vastíssimo projeto de alienação, construção histórica no Brasil, não só de hoje. O processo de sedução pela via do empoderamento é mais recente, começa nos anos 1990 e recrudesce após os anos de 2010. Nesse aspecto, não podemos perder a esperança, mas não podemos olvidar que lidamos com a vitória da burguesia em muitos campos e, por isso, é difícil fazermos a luta, São muitas as formas de produção da alienação: as formas que produzem a miséria e as formas que produzem uma profunda sedução para a manutenção do que está posto.

Ressalto que não se trata de pensar as questões da escola em si, pois tem que ser pensada no interior das várias instituições que produzem a dominação. A escola pública é profundamente contraditória e é justo nisso que está a esperança, porque por mais que os professores estejam alienados sempre haverá o

professor e o estudante na contramão do instituído, sempre haverá um “germe de bom senso” na escola, um potencial a ser disparado.

Não é que estejamos “desesperançados”, mas estamos pouco esperançosos na atual conjuntura. A esperança está na contradição, que é imanente às relações capitalistas de produção na medida em que ela supõe, necessariamente, o antagonismo de classes sociais e este está na escola pública, nas relações sociais que a sustentam. Por mais que essa farsa seja muito bem montada, muito bem construída, bem articulada, não tem como apagá-la. Por mais que se procure elidir, ocultar, diminuir, esconder os conflitos classistas, não há como eliminá-los. As contradições estão postas, objetivamente, imanentemente. Portanto, sempre haverá um campo de pensamento que permitirá a apropriação dessa contradição, seu conhecimento e a lida com as possíveis soluções para os litígios de classe.

A esperança está articulada com a nossa possibilidade de trabalhar com essa contradição a nosso favor, a favor da classe trabalhadora. Um meio de evidenciar as contradições e pô-las em discussão é a própria relação com o conhecimento científico. O papel da escola na organização, sistematização e viabilização da apropriação crítica do conhecimento científico é central para compreender esse processo histórico. Não estamos inventando a sociedade capitalista, inventando que para comprarmos algo precisamos de dinheiro, inventando que devemos vender nossa força de trabalho. O conhecimento científico permite que compreendamos o funcionamento da sociedade, as relações sociais, os saberes que a humanidade produziu ao longo do tempo. Não precisamos criar as contradições, pois elas estão no nosso trabalho, na vida de nossos alunos e na nossa vida. Partilhamos das mesmas contradições, mas precisamos conhecê-las e dominá-las para poder explorar, em todos os momentos da escola, as

formas de conhecimento que explicitem tais contradições. Outro aspecto é que, com base nesse conhecimento, os professores possam se organizar politicamente. Não há outra possibilidade fora da luta política e esta se assenta sobre o conhecimento (que não é propriedade exclusiva da escola) e a organização da vontade política em suas variadas organizações. A organização política dos professores e estudantes é absolutamente central.

Um outro aspecto que merece debate refere-se à degradação do trabalho docente que, não raro, dificulta que o professor tenha acesso à ampliação e atualização de seu conhecimento: pelo seu salário que não permite ter acesso às livrarias; pelo impedimento à boa formação continuada, fora das garras dos mercadores de certificação. Proliferam as aulas prontas em toda espécie de plataformas; por esse meio se produz a alienação docente, assim como pelo excesso de trabalho, de turnos, de alunos em sala, de

tarefas em casa, de carga horária, de disciplinas.

Nos últimos 10 anos, o segmento de professores que mais adocece no Brasil é o de contratação temporária. Em Santa Catarina, a doença mental está no topo da lista, e a mais pautada é o transtorno bipolar. Não é que o professor não “queira”, não esteja “a fim”; ele está sendo construído como ser adoecido pelas condições de trabalho e como ser inoperante pelo discurso hegemônico. No Brasil, mais de 40% dos professores têm contratos temporários nas redes públicas. Cria-se as condições de fragilidade da profissão docente: pela formação, pela carreira e pelo trabalho. O professor está exposto a essa farsa generalizada, mas as contradições estão presentes. O que a burguesia tem feito é colocar essas contradições como resultado do esforço ou não esforço individual, responsabilizando o professor pela qualidade escolar. É uma construção histórica demolidora...

DOI: <https://doi.org/10.30749/2594-8261.v6n1p167-176>

— com Marise Nogueira Ramos



BIOGRAFIA

Licenciada em Química pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro, mestrado e doutorado em Educação pela Universidade Federal Fluminense. Pós-doutorado em Etnossociologia do Conhecimento Profissional na Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro/Portugal (2012). É Especialista em Ciência, Tecnologia, Produção e Inovação em

Saúde Pública da Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio da Fundação Oswaldo Cruz (EPSJV/Fiocruz) e professora associada da Faculdade de Educação da UERJ. Docente credenciada no quadro permanente dos Programas de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Formação Humana (PPFH/UERJ) e de Educação Profissional em Saúde (EPSJV/Fiocruz). É uma das coordenadoras do Grupo THESE - Projetos Integrados de Pesquisa em Trabalho, História, Educação e Saúde UFF/UERJ/FIOCRUZ. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Educação Profissional, atuando principalmente nos seguintes temas: educação profissional em saúde, educação profissional integrada ao ensino médio, ensino médio, ensino técnico, reformas educacionais, saberes profissionais. É bolsista de produtividade do CNPq.

OS ALUNOS VIVEM PEDINDO UMA ESCOLA MAIS PRÁTICA, MAIS PRÓXIMA DA VIDA. É ISSO QUE AS REFORMAS ATUAIS ESTÃO BUSCANDO?

O discurso de que as reformas atuais na educação visam uma escola mais próxima dos alunos é uma estratégia para a obtenção do consenso em torno de políticas que são, na verdade, regressivas. O desencontro entre a cultura escolar e a cultura social dos jovens pode estabelecer barreiras e até levar à negação da escola. Mas isso não quer dizer que eles não queiram o conhecimento estruturado formal, científico, escolar. Eles têm uma forma de nos provocar, mas, no meu entender, querem o conhecimento escolar e estruturado. O conhecimento sistematizado tem o poder de encantar, provoca fascínio.

É necessária a relação entre escola e vida cotidiana, com a prática mais própria dos estudantes para que se chegue, então, ao conhecimento elaborado e sistematizado pela humanidade. Ou seja, partir da prática

social, das experiências imediatas dadas pelos problemas da cidade, da comunidade, daqueles mais familiares para os mais complexos, de modo que a compreensão de suas causas, o seu enfrentamento, imponha a necessidade de acesso a conhecimentos estruturados, científicos, formais que são os conteúdos escolares. Com esses conhecimentos é possível avançar na compreensão dos fundamentos da realidade social mais ampla. Às vezes, há um mito de que os alunos não querem os conteúdos escolares, mas é necessário que a relação das teorias com a prática dos estudantes aconteça. Afinal, quem educa os interesses dos estudantes? Qual o papel da escola frente a esses interesses? Incorporar ou problematizar e educar esses interesses? Como educar os interesses dos estudantes? Quando tomamos seus conhecimentos, sabendo quem eles são, como vivem, suas questões etc, por mediações que trazem suas questões para dentro da escola de forma elaborada por uma relação dialógica, o conhecimento sistematizado

se impõe como uma necessidade e um interesse.

As disputas conceituais e por hegemonia no campo da educação precisam ser também desveladas. A pedagogia das competências cresceu a partir da crítica à escola, do currículo fragmentado, conteudista e distante da prática social. Cresceu dessa forma porque partiu da crítica histórica que nós fazemos à escola moderna. Mas nós a fazemos particularmente numa perspectiva de classe, pois reconhecemos que essa escola foi estruturada para servir à elite. Trata-se de uma crítica a uma escola burguesa, dual, reprodutora da ideologia dominante, que acaba tendo distância da realidade da classe trabalhadora. Ela é organizada a partir do universo da cultura letrada, que é distante dos filhos da classe trabalhadora; mas para esses a escola tende a ser empobrecida na forma (instalações precárias, ausência de equipamentos bons, teatros, bibliotecas etc), pela precariedade do trabalho docente e pela própria condição de vida docente e, por vezes,

pela fragilidade de seu conhecimento, devido a falta de condições de formação continuada e de acesso a uma formação científica e cultural permanente). Então, o que resta para a escola? O que resta para o professor? Um quadro, um giz e, infelizmente, um poder de opressão dadas às condições objetivas da própria condição oprimida desses docentes. É claro que é preciso fazer uma crítica radical a isto, bem como ao que se propõe colocar no seu lugar, tendo em vista esse universo mais amplo das condições objetivas reais, possíveis e que devemos almejar. Quais são as bases do pensamento neoliberal, pós-moderno, multiculturalista para a crítica à escola atual e o que propõem no seu lugar? O nosso fundamento é que o pensamento e as propostas precisam ter como base a historicidade desses fenômenos.

Nesse sentido, as reformas educacionais atuais - de caráter pragmático, neoliberal - se valem da crítica que nós já fazíamos, mas não sob as mesmas bases e não com a mesma proposta. Anulam a história e

fazem uma crítica a escola atual como se nunca essa crítica tivesse acontecido.

Por isso, é importante retomarmos a proposta da pedagogia histórico-crítica que tem como centro e razão uma formação humana e escolar mediada pela prática social, pela necessidade de se compreendê-la na sua radicalidade. Portanto, a prática social precisa estar dentro da escola, ser objeto da escola, na relação com os respectivos sujeitos: a cultura juvenil; a realidade do adulto que não teve um percurso escolar considerado, considerando sua realidade social, econômica e cultural da não escolaridade; a realidade da infância, mas não como mera experiência de descoberta e sim como experiência social. Então, que conceito de prática e de prática social trazemos? Quais as bases para a crítica à escola moderna? E o que propomos?

É difícil trazer esse diálogo porque essa discussão é complexa. O discurso apresentado para as reformas é de que a escola não interessa aos jovens e que tais mudanças a tornariam interessante.

Mas, nós também queremos tornar essa escola interessante, mas com que meios e com quais finalidades? Não se pode gostar do que não se conhece.

FORMAÇÃO PARA O TRABALHO NUM CONTEXTO DE CRISE DAS PROFISSÕES E DO EMPREGO. O QUE FAZER?

Há uma célebre frase do Pablo Gentili que diz “a desintegração da promessa integradora da escola” e outra do Vitor Paro que ele diz “parem de educar para o trabalho”. Digo isso porque é sempre muito delicado e contraditório falar sobre o porquê da possibilidade da profissionalização no Ensino Médio. Gramsci se opunha às escolas tradicionais na etapa que corresponderia a educação básica, nos anos 1930, na Itália. Em seus escritos ele admite caminhos distintos, quando fala que os jovens sejam levados a um nível de maturidade intelectual e moral, de tal maneira que possam fazer escolhas entre formações de caráter mais acadêmico ou tecnológico. Ele admite isso após o que seria hoje, no Brasil, a escola básica, pois essa deve

ser unitária, desinteressada ou imediatamente interessada em relação à produção. Nem por isto a escola seria desvinculada do mundo do trabalho, mas tal vinculação seria de forma mediata e sob o princípio educativo do trabalho, no sentido ontocriativo – o ser humano se forma na medida em que produz sua existência por meio do trabalho – e histórico, ou seja, as formas específicas do trabalho nos diferentes modos de produção, sabendo-se que o trabalho assalariado é a forma hegemônica do trabalho no capitalismo. Por isto, um dos propósitos da escola seria possibilitar os estudantes a compreenderem os fundamentos da produção moderna, no sentido amplo, ou seja, científico-tecnológico, social, histórico e cultural.

Esse era o projeto da escola unitária quando debatemos a nova LDB na década de 1980. Sempre alerta que quando desde o projeto de lei original apresentado à Câmara dos Deputados por Otávio Elíseo, baseado no documento que o Professor Dermeval

Saviani escreveu, até o substitutivo de Jorge Hage, propunha-se o ensino médio como última etapa da educação básica e havia um capítulo à parte para a educação técnico profissional a qual seria posterior ao ensino médio. Esta, e estava, dentro da estrutura educacional, mas com a sua especificidade. Então, para a gente discutir teoricamente sobre os referenciais que nos sustentam, é sempre uma contradição falar da educação profissional no ensino médio.

Em termos da realidade de crise dos empregos parece ficar ainda mais absurdo defender a educação profissional integrada ao ensino médio. Afinal, estamos ajudando a formar técnicos para que mercado de trabalho? Para que relações de trabalho? E há toda a discussão ligada à reestruturação produtiva, às tecnologias, à substituição do trabalho vivo pelo trabalho morto. Então, neste caso, seria muito mais coerente, do ponto de vista de um projeto “à esquerda” investir fortemente na educação básica dos estudantes da classe trabalhadora, no

desenvolvimento do seu conhecimento científico, cultural, artístico, ético, estético... e consolidando a sua formação humana para que aconteça - o que o Gramsci diria - a “escolha madura” circunstanciadamente e não sob a imposição do mercado de trabalho, mas pela apreensão das dinâmicas sociais produtivas, de maneira que se antevêha determinadas profissões ou formações que possibilitem o exercício do trabalho. Quando nos apropriamos historicamente do pensamento de Gramsci podemos afirmar que uma formação no ensino médio profissional não garante, nem nunca garantiu, ao estudante da classe trabalhadora um bom emprego. Então, para quê? Por que fazer? O fundamento para essa resposta está na elaboração de Marx e Engels quando afirmam que a união entre trabalho e instrução pode elevar a classe trabalhadora a um patamar de conhecimento e apropriação da realidade superior ao da burguesia. No século XIX tal preceito era defendido a partir da realidade das crianças que

estavam nas fábricas, engrandecendo as leis fabris de regulação do trabalho infantil. Nesse contexto em que era inevitável que as crianças trabalhassem, Marx via como saída a dialética, a contradição da realidade, ou seja, uma vez que elas precisam trabalhar, que seja então a partir de uma determinada idade e que seja garantida a instrução. Portanto, só pelo pensamento dialético se consegue pensar nisso: se não é possível tirar as crianças da fábrica para colocá-las só na escola, o que se faz? As crianças que estão na fábrica vão também para a escola e esta escola se desenvolve, se calca no fundamento da unidade entre trabalho e instrução. Note-se que falamos do trabalho, naquele momento, no contexto da chamada Primeira Revolução Industrial, em que se tem a ciência se materializada como “trabalho morto”, ou seja, na maquinaria. Trata-se do início de um processo histórico em que a ciência se converte em força produtiva, em tecnologia. Daí se pode compreender o que os autores enunciaram como um dos pilares nos

quais deveria estar calcada a educação da classe trabalhadora: além da educação física e intelectual, a educação tecnológica, aquela que proporcionaria o domínio dos fundamentos científicos da produção moderna; definição esta que se aplica ao conceito de educação politécnica desenvolvida mais tarde por Lenin e recuperada por Gramsci. Acompanho Saviani ao defender que, no âmbito do pensamento marxiano, educação tecnológica e educação politécnica podem ser compreendidas como sinônimos.

Portanto, a educação profissional integrada ao ensino médio na perspectiva da educação tecnológica e politécnica expressa a materialidade da relação entre ciência e tecnologia. Se essa materialidade é trabalhada, desenvolvida na escola, se tem a potência do desenvolvimento de trabalhadores cientistas, ou seja, a classe trabalhadora se apropriando do conhecimento no seu patamar mais avançado.

Vivemos o momento da dinâmica de transformações tecnológicas, chamada Terceira Revolução Industrial, indústria 4.0, com densidade tecnológica profunda. Temos, ainda, os filhos da classe trabalhadora que precisam trabalhar e que precisam estudar - porque é um direito subjetivo e social que eles têm assegurado. Os estudantes que chegam ao ensino médio unitário, ao terminá-lo ficam disponíveis para os trabalhos simples. Quando se tem um estudante em que, pela mediação de uma educação profissional, tem o estudo das Ciências, da Tecnologia, das Artes e da Filosofia numa mesma formação, isso eleva esse sujeito a um patamar superior ao da classe burguesa. Então, o projeto não é formar para o trabalho, não é acreditar que a escola vai integrá-los a uma dinâmica produtiva ou ao mercado de trabalho. O princípio do ensino médio na perspectiva da educação tecnológica e politécnica, tendo o trabalho como princípio educativo e sobre uma base unitária de formação geral é colocar a relação entre a escola e a produção

moderna no patamar da dinâmica produtiva contemporânea; ou seja, que possibilite ao estudante a compreensão e o domínio de processos produtivos complexos nos seus fundamentos e implicações técnico-científicos, sócio-históricos e culturais.

Portanto, a formação dos estudantes nessa materialidade não é para se adaptar a ela ou para saber que a realidade é assim; mas para saber o porquê de ser assim e, portanto, poder articular e integrar (não mecanicamente) a subjetividades com um projeto de sociedade a ser transformada. Então, precisamos fazer a crítica e dispomos hoje no Brasil da possibilidade da educação profissional integrada ao ensino médio com instituições públicas de qualidade. Isso só ocorre na rede Federal? Não, mas a materialidade para a disputa desse projeto, necessário, possível e viável nesse país, tem sido na rede federal, mas não é para ser somente nessa rede. Esse é um projeto de educação nacional.

Todo ensino médio tem, necessariamente, que ser profissionalizante? Não... porque isso seria talvez um projeto autoritário. Entretanto, o reconhecimento das possibilidades diversas que precisam ser construídas, porque não se pode aceitar ensino médio propedêutico “bom” para a elite, um propedêutico “pobre para os pobres” e um integrado para os segmentos médios. Não é isso, mas é preciso disputar com a materialidade que temos.

EMPREENDEDORISMO, PROJETOS DE VIDA E COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS... QUAL ESCOLA PARA QUAL BRASIL? ONDE VOCÊ CONSTRÓI ESPERANÇA?

Penso que devíamos tratar com um pouco de ironia sobre essa história de empreendedorismo, porque se todos forem empreendedores acabou o capitalismo: todos proprietários dos meios de produção, socialização dos meios de produção e, assim teríamos uma outra realidade. Mas, não é isso, claro! O empreendedorismo é uma

ideologia, mentirosa, da realidade invertida, pois é sinônimo de ser capaz de sobreviver a partir das suas ideias, iniciativas, recursos. Não “aparece” de onde vêm os recursos materiais para que se tenha iniciativa, para que se desenvolva e estabeleça com êxito na lógica do mercado.

Hoje, o grande capital é associado ao financeiro e estes não estão mais preocupados em produzir localmente, ou expropriar alguns para que se tornem força de trabalho. O capital hoje é fluido, e essa é mais uma comprovação de que o empreendedorismo é uma falácia.

Então, o que se apresenta fortemente hoje é o “empreendedorismo de si” que é a absoluta ausência de solução com qualquer referência sócio-coletiva, total isolamento. Trata-se do ponto alto do individualismo que é destrutivo do homem pelo homem.

Exatamente nessa conjuntura elabora-se o “projeto de vida” como um componente do “Novo Ensino Médio” (nome conferido ao ensino médio pela reforma promovida pela Lei n.

13.415/2017). Esse componente tem como objetivo desenvolver um estudante empreendedor. Eu entendo que seu propósito é levar o estudante a elaborar-se para a destruição, do outro e a de si próprio. Tal projeto só é possível via “competências socioemocionais”, competências de lidar com o outro e com suas próprias emoções para resistir às adversidades e não entrar em depressão.

Outro aspecto que merece destaque são os itinerários formativos. A reforma do ensino médio transforma 600 horas que deveria ser destinada à formação básica em cinco itinerários formativos: ciências humanas, ciências da natureza, matemática, linguagens e educação técnico-profissional, sob um discursos sedutor de que o aluno estudaria somente o que precisa, o que lhe interessa. Na verdade, trata-se de uma medida de redução do conhecimento a que os estudantes terão acesso. Trata-se de um modelo de “ensino médio express”, uma solução cruel do fim da história para jovens com poucas perspectivas de continuidade de

estudos e construção de um “projeto de vida” integrado a uma sociabilidade coletiva com horizontes de desenvolvimento pessoal e profissional. Temos que falar, analisar e agir na contradição: como educadores, intelectuais, militantes, mães... Estamos falando de um país que sequer chegou a alguns marcos, sejam republicanos, sejam da social-democracia.

Defendemos para a escola brasileira o projeto da formação integrada - Isto não quer dizer que a educação profissional tenha que ser necessariamente integrada ao ensino médio, mas sim que a educação básica que seja regida pelos princípios da educação tecnológica e politécnica, portanto, com a concepção do trabalho como princípio educativo, da união entre trabalho e instrução, mesmo que não projetado para ter a formação profissional. Trata-se de uma concepção disputada hoje ainda fortemente na rede federal, de modo que não podemos abrir mão desses espaços nessa conjuntura, pois nessa rede se disputa a educação

nacional, pela mobilização e articulação com todos os sistemas de ensino.

Essa disputa ainda me desperta a esperança de continuar construindo um projeto educacional que eleve a classe trabalhadora à condição de dirigente. Construção essa que implica algumas desconstruções, a começar pelo neoconservadorismo que sustenta o conjunto de reformas realizadas no Brasil principalmente a partir de 2016. É preciso retornar a um patamar civilizatório que logramos conquistar, a duras penas, no processo de redemocratização do país e, mais recentemente, na tentativa de consolidar um Estado democrático-popular. Essa esperança e as ações nesse sentido são condições fundamentais para superarmos essa fase tão difícil que vivemos atualmente.

EDUCAÇÃO DO CAMPO COMO PEDAGOGIA DA REBELDIA***FIELD EDUCATION AS PEDAGOGY OF REBELLION***

Cíntia Saydelles da Rosa¹
Jonas Anderson Simões das Neves²
José Guilherme Franco Gonzaga³
Carla Valeria Leonini Crivellaro⁴

Resumo: O presente ensaio versa sobre o lugar da Educação do Campo na desconstrução das concepções que desconsideram a humanidade dos povos do campo, das águas, das florestas e povos originários. Faz uma crítica ao paradigma pedagógico colonizador e ou capitalista do humano/inumano também como forma de expropriação dos direitos, do território e da cultura desses povos. Neste contexto, traz as vivências do Curso de Educação do Campo da Universidade Federal do Pampa, Unipampa, localizada em Dom Pedrito, na Campanha Gaúcha do Rio Grande do Sul, região marcada pela presença de latifúndios e de grande concentração de terras. Busca um percurso dialético com os movimentos sociais e os grupos organizados da região, aprendendo com os mesmos, suas formas de (re)existências e promovendo a abertura dos espaços acadêmicos, para que esses conhecimentos possam ser apresentados pelos seus construtores e apreendidos pela academia. Procura na Pedagogia da Rebeldia, que tem como princípio a valorização e humanização desses sujeitos, o reconhecimento de suas formas de viver, ser e estar no mundo, inspirando a construção de ações educativas que se contraponham ao agronegócio e ao capitalismo. Neste sentido, algumas ações são promovidas pelo curso, com destaque aos Encontros Internacionais dos Povos do

¹Possui graduação em Ciências Biológicas pela Universidade Federal de Santa Maria (2007) e mestrado em Ciências Biológicas (Bioquímica Toxicológica) pela Universidade Federal de Santa Maria (2010). Atua como Técnica administrativa em Educação, no cargo de técnica de Laboratório, na Universidade Federal do Pampa.

²Possui graduação em História-Bacharelado pela Universidade Federal do Rio Grande (2004); Especialização em Sociologia pela Universidade Federal de Pelotas (2006); Mestrado em Sociologia pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (2009); Doutorado em Sociologia pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (2013) e realizou estágio de Pós-Doutorado em Desenvolvimento Rural, pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (2013).

³Professor Adjunto na Universidade Federal do Pampa, é Doutor em Educação, pela Universidade Federal Fluminense, com Doutorado Sanduiche pela Universidade de Coimbra em Portugal, financiado pela CAPES.

⁴Professora Adjunta da Universidade Federal do Pampa - Unipampa, no curso de Licenciatura em Educação do Campo. Possui Doutorado em Educação em Ciências (2013), Mestrado em Educação Ambiental (2001) e graduação em Geografia Licenciatura Plena (1991), todos pela Universidade Federal do Rio Grande - FURG.

Campo e a criação do Conselho Comunitário, projetando assim um novo futuro quando estabelece o vínculo essencial entre formação humana e a produção material da existência numa matriz formativa agroecológica.

Palavras-chave: Educação do Campo. Movimentos Sociais. Pedagogia da Rebeldia. Povos e comunidades tradicionais do campo.

Abstract: This essay deals with the role of Field Education in the deconstruction of conceptions that disregard the humanity of field, water, forest and native people. It criticizes the colonizing and/or capitalist pedagogical paradigm of the human/inhuman as well as a way of expropriating the rights, territory and culture of these peoples. In this context, it brings the experiences of the Field Education Course at the Federal University of Pampa, Unipampa, located in Dom Pedrito, in the Rio Grande do Sul Campanha Gaúcha, a region marked by the presence of large estates and a large concentration of land. It seeks a dialectical path with social movements and organized groups in the region, learning from them their forms of (re)existence and promoting the opening of academic spaces, so that this knowledge can be presented by its builders and learned by the academy. It searches in the Pedagogy of Rebeldia, which has as its principle the valorization and humanization of these subjects, the recognition of their ways of living, being and being in the world, inspiring the construction of educational actions that oppose agribusiness and capitalism. In this sense, some actions are promoted by the course, with emphasis on the International Meetings of Field People and the creation of the Community Council, thus projecting a new future when establishing the essential link between human formation and the material production of existence in an agroecological formative matrix.

Keywords: Field Education. Social Movements. Pedagogy of Rebeldia. Traditional field people and communities.

Recebido em: 20/10/2021
Aceito para publicação em: 14/12/2021

1 INTRODUÇÃO

A Educação do Campo, ao constituir-se a partir de práticas políticas, culturais, epistêmicas e pedagógicas que têm como protagonistas os povos do campo, das águas, das florestas e povos originários, têm buscado desconstruir as concepções que desconsideram a humanidade destes povos.

Neste ensaio abordaremos as vivências do curso de Educação do Campo - Licenciatura da Universidade Federal do Pampa (Unipampa), demonstrando como o protagonismo dos povos e comunidades tradicionais, por meio de seus movimentos sociais organizados e dos sujeitos e sujeitas a eles pertencentes, podem re-educar a própria educação.

2 EDUCAÇÃO DO CAMPO E A DESCONSTRUÇÃO DO MITO DE INFERIORIDADE

O paradigma educacional hegemônico, baseado nos interesses do capital, ignora povos e populações por negar-lhes a humanidade. Esse constructo tenta se legitimar/ se legitima no:

Mito da inferioridade e da deficiência originária de humanidade de povos originários, dos negros e dos trabalhadores do campo, uma vez inferiorizados como povos sem saberes, sem culturas, valores de produtividade. (ARROYO, 2020, p.16).

Na educação e nas escolas rurais, aplicou-se com requinte esse paradigma pedagógico colonizador e/ou capitalista do humano-inumano. Ao expropriar a humanidade desses sujeitos, também são expropriados seus direitos, seus territórios e suas culturas. Revelar o padrão classista, racista e segregador desse paradigma é um dos méritos políticos, éticos, pedagógicos da história da Educação do Campo (ARROYO, 2020).

A Educação do Campo, conceito forjado pela prática social, nomeia um fenômeno da atual realidade brasileira, protagonizado pelos trabalhadores do campo

e suas organizações e projeta um novo futuro quando estabelece o vínculo essencial entre formação humana e produção material da existência. Sua maior contribuição pode vir exatamente de ter de pensar nestes vínculos a partir de uma realidade específica (CALDART, 2012).

A expropriação dos povos originários e dos povos do campo do direito à terra e a sua propriedade, e a consequente caracterização desses sujeitos como seres inumanos, em condições inferiores à humanidade, não pode ser aceita como base de nenhum processo educativo. Em contrapartida, os modos de produção da agricultura camponesa e da agroecologia devem fazer uma contraposição ao agronegócio. Assim, o trabalho coletivo; os projetos educacionais e de produção em áreas de Reforma Agrária; a soberania alimentar; o respeito à natureza; o reconhecimento dos conhecimentos dos povos tradicionais e originários, a valorização de suas práticas e seus saberes, devem ser aspectos preponderantes ao pensarmos em uma Educação *do/no* campo.

Considerar os saberes, vinculados à sua humanidade e à garantia de seus direitos, está intrinsecamente relacionado à luta por uma Educação *do* e no campo. Quando afirmamos o *do*, ressaltamos o protagonismo dos povos do campo, das águas, das florestas e dos povos originários sobre seus processos educativos, que respeitem os tempos, as culturas, as línguas, os hábitos alimentares e os conhecimentos desses povos.

Neste sentido, a Pedagogia da Rebeldia tem como princípio a valorização e humanização desses sujeitos e o reconhecimento de suas formas de viver, ser e estar no mundo, servindo de referencial para construção de ações educativas que se contraponham ao agronegócio e ao capitalismo. O reconhecimento desses saberes e práticas de resistências auxiliam no despertar de uma ação rebelde e transformadora (FREIRE, 2019).

Políticas de retrocesso, como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e Resolução CNE 02/2019 do Conselho Nacional de Educação (CNE), denominadas pelo estado de modernização do ensino, trazem consigo o engessamento e padronização curricular, desvalorizando cada vez mais esses conhecimentos.

Contrapor-se desde as políticas públicas até o caráter elitista das universidades e aprender com os movimentos sociais é importante e necessário para que os cursos de Licenciatura em Educação do Campo sejam por eles reeducados.

3 EDUCAÇÃO DO CAMPO SOB PROTAGONISMO DOS POVOS, COMUNIDADES E MOVIMENTOS SOCIAIS

Nos últimos anos houve alguns avanços e conquistas, especialmente no que tange às políticas públicas. Certamente, isso deve-se a organização dos movimentos sociais do campo, dos indígenas, dos quilombolas e dos demais desumanizados pela exploração, desde a colonização, escravidão, até o capitalismo. Qualquer iniciativa denominada de Educação do Campo deve estar disposta a aprender com esses grupos.

Por meio das lutas e conquistas desses grupos sociais organizados, no cenário pertinente à expansão das políticas públicas para formação de educadores do campo, no ano de 2014, foi criado o Curso de Educação do Campo no campus Dom Pedrito da UNIPAMPA. E é desse lugar de formadores de educadores do campo, em uma área marcada pela presença de latifúndios e de grande concentração fundiária que escrevemos. Em grande parte do Pampa gaúcho, ocorre o avanço de áreas ocupadas pelo agronegócio, seja por meio da monocultura de soja, da pecuária extensiva ou da mineração. Essa expansão promovida pelo capital, culmina com a expropriação de pequenos produtores, de indígenas, quilombolas e outros povos de seus territórios, suas culturas e modos de vida, historicamente empurrados para condições adversas de sobrevivência.

Na Educação do Campo, buscamos um percurso dialético com os movimentos sociais e os grupos organizados da nossa região, aprendendo com os mesmos suas formas de (re)existências e promovendo a abertura dos espaços acadêmicos universitários para que esses conhecimentos possam ser apresentados pelos seus construtores e aprendidos pela academia. Desta forma, os movimentos sociais educam a universidade ao reafirmar suas identidades e humanidade, bem

como a importância de suas vozes e conhecimentos.

A partir dessas relações, estabelecemos alguns vínculos e parcerias com organizações sociais que ocupam e dão vida a esta vasta e diversa região. Buscamos reconhecer os povos e comunidades que compõem o Pampa gaúcho, que há anos constroem a educação do campo neste território. Por meio de nossas ações e, principalmente, pela participação de estudantes do Curso de Licenciatura em Educação do Campo, que atuam como lideranças em comunidades quilombolas, indígenas, em assentamentos da reforma agrária e/ou em outros espaços de educação popular, algumas cooperações são fortalecidas.

A Revista Pampa, é aqui que a gente vive! elaborada pelo Comitê dos Povos e Comunidades Tradicionais do Pampa e pela Fundação Luterana de Diaconia (FLD), reimpressa com apoio do Curso, é uma iniciativa que visa contribuir para ampliar o conhecimento sobre a sociobiodiversidade do Bioma Pampa. Essa publicação reafirma a importância e visibiliza os sujeitos e as sujeitas da pampa. Esses grupos - pescadores artesanais, povo cigano, povo pomerano, povos de terreiro, povos indígenas, benzedeiros e benzedoras, assentados da Reforma Agrária, pecuaristas e agricultores familiares - educam a universidade sobre o respeito a natureza e por todas as formas de vida, sobre os cuidados que devemos ter com o solo e com as águas, evitando desperdícios e contaminações acarretadas pela mineração e/ou uso de agrotóxicos (AIRES; MAZURANA; WITT, 2019).

Esse modo dialético de pensar a atuação do curso de Licenciatura em Educação do Campo se firma na aprendizagem com os movimentos sociais e grupos organizados e no repensar sobre o papel das universidades públicas, espaço até então prioritariamente ocupado pelas elites. Enquanto educadores, atuantes em um espaço acadêmico público, constitui-se nossa responsabilidade promover esse diálogo com os movimentos sociais e a abertura cada vez maior do espaço universitário para aqueles que foram historicamente excluídos dele. Neste sentido, algumas ações são promovidas pelo curso, com destaque aos Encontros Internacionais dos Povos do Campo e a criação do Conselho Comunitário.

Os Encontros Internacionais dos Povos do Campo, realizados nos anos de
Revista Lex Cult, Rio de Janeiro, v. 6, n. 1, p. 177-185, jan./abr. 2022.

2019 e 2020 (pré-pandemia), frutos da ampliação do I Encontro da Juventude Quilombola, realizado em 2018, constituíram-se em acampamentos, rodas de conversas, oficinas, sessões de cinema, cozinha campeira, carijós (produção artesanal de erva mate ensinada pelo povo Guarani) e atividades culturais, que foram realizados no espaço do campus. Esses eventos foram construídos de maneira coletiva e articulada com lideranças quilombolas e estudantis e com a parceria do Comitê dos Povos e Comunidades Tradicionais do Pampa, na tentativa de centralizar a programação nos saberes e práticas tradicionais e nas demandas dos grupos participantes. Essas ações ocuparam o campus com os viventes da pampa e seus conhecimentos, práticas e vivências, exigindo uma universidade pública para todas e todos.

Neste processo que se organiza em uma grande roda auto-gestionada, os participantes registram suas impressões e expectativas a respeito das discussões que aconteceram no evento, por meio de Cartas Documentos. Essas Cartas trazem para a universidade a história das demandas, organizações e lutas desses sujeitos. Não basta aos Cursos de Licenciatura em Educação do Campo ouvir essas demandas e valorizar esses conhecimentos, é imprescindível que essas discussões impactem na (re)elaboração do currículo, nas práticas pedagógicas e na gestão administrativa e democrática dos cursos. Baseados nessa concepção, temos buscado cada vez mais o protagonismo direto dos povos, comunidades e movimentos do campo no sentido de re-educar a Universidade.

O Conselho Comunitário, espaço construído a partir do compromisso do curso com os movimentos sociais que lutaram e respaldaram sua criação, tem como objetivo garantir a gestão democrática dos espaços educacionais da universidade, a fim de criar canais capazes de consolidar a participação ativa das comunidades na definição das diretrizes de atuação do curso de Educação do Campo e da própria Unipampa.

É o protagonismo dos povos, comunidades e movimentos do campo que questionam a universidade sobre o seu lugar e o seu papel na sociedade que tornam vivo o conceito de Pedagogia da Rebelião, aprendido com os povos do

campo, das águas e das florestas e povos originários e tão bem expresso na fala da liderança quilombola que em reunião do Conselho Comunitário, ao apresentar algumas questões para reflexão coletiva, indaga:

Quais os compromissos da Universidade com as comunidades quilombolas e de outros segmentos? Qual a política da Universidade que seja concreta para as comunidades quilombolas? De que maneira a Universidade vai devolver para a comunidade o conhecimento adquirido? [encerrou afirmando que] “o conhecimento é como um jardim, se não for cultivado não pode ser colhido”.⁵

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS: EDUCAÇÃO DO CAMPO E OS DESAFIOS PERMANENTES

Dentre as múltiplas consequências da colonização presentes na sociedade brasileira a mais grave é o não-reconhecimento da humanidade dos pobres, dado ser a base fundamental de todas as outras (desigualdade social, econômica, racial e de gênero; a legitimação da exploração dos homens/mulheres e da natureza pelo capital; o patriarcado; diferentes formas de violência e de intolerância; o racismo, entres outras). Desta forma, a todos aqueles que sempre foram violentados pelo projeto de sociedade desenhado pelos colonizadores, o espaço hierárquico máximo que conseguem ocupar em termos de reconhecimento de sua humanidade é o de força-de-trabalho. (MALDONADO-TORRES, 2012).

Neste sentido, quando se tratam de políticas públicas dedicadas àqueles considerados estes “não-humanos”, surgem duas diretrizes: “adestrá-los” para a vida em sociedade, papel que sempre foi compartilhado pelas forças de (in)segurança pública e pela escola, bem como “prepará-los” de forma subordinada para o trabalho, incumbência das escolas. Em resposta a essas políticas os movimentos sociais ganham cada vez maior visibilidade lutando pela garantia de seus direitos.

Reafirmamos a urgência de que a universidade se articule cada vez mais em torno dos movimentos sociais, engajando-se em suas lutas e criando cada vez mais

⁵Trecho transcrito da Assembleia do Conselho Comunitário do Curso de Educação do Campo - realizada em meio virtual em 28 de abril de 2021, com a participação de cerca de cem pessoas representando movimentos sociais, escolas do campo, povos e comunidades tradicionais, estudantes e professores do Curso de Educação do Campo, Reitoria e Pró-Reitorias da UNIPAMPA. Revista Lex Cult, Rio de Janeiro, v. 6, n. 1, p. 177-185, jan./abr. 2022.

espaços a partir dos quais possa ser por eles educada. A partir da educação, em suas diferentes matrizes formativas e epistêmicas, se pode construir esse percurso formativo agroecológico - tão caro aos movimentos sociais que deram vida à Educação do Campo - capaz de permitir a superação do capitalismo e a construção de uma sociedade diversa, democrática e justa ambiental e socialmente.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel. Memórias de Educação do Campo. *In*: SANTOS, Clarice Aparecida dos; KOLLING, Edgar Jorge; ROCHA, Eliene Novaes; MOLINA, Mônica Castagna; CALDART, Roseli Salete (org.). **Dossiê Educação do Campo: documentos 1998-2018**. 1. ed. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2020. p.11-29.

CALDART, Roseli Salete. Educação do Campo. *In*: CALDART, Roseli Salete; PEREIRA, Isabel, ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio (org.). **Dicionário da Educação do Campo**. 2. ed. Rio de Janeiro; São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio; Expressão Popular, 2012. p. 257-265.

AIRES, Nástia Ceci Manetzeder; MAZURANA, Juliana; WITT, Julia Rovená. Pampa, é aqui que a gente vive! **Fundação Luterana de Diaconia**, Porto Alegre, v. 2, 2019. Disponível em:
<https://comitepampa.com.br/publicacao/pampa-e-aqui-que-a-gente-vive/>. Acesso em: 15 dez. 2021.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 71. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2019.

MALDONADO-TORRES, Nelson. A topologia do Ser e a geopolítica do conhecimento. Modernidade, império e colonialidade. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, n. 80, p. 71-114, 01 out. 2012. Disponível em:
<http://journals.openedition.org/rccs/695>. Acesso em: 21 set. 2021.

DOI: <https://doi.org/10.30749/2594-8261.v6n1p186-195>

CONSELHOS MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO NO RIO DE JANEIRO EM TEMPOS DE COVID-19: TEMÁTICAS, ATIVIDADES REMOTAS E BLOCO NO PODER

RIO DE JANEIRO CITY BOARDS OF EDUCATION IN COVID-19 TIMES: THEMES, REMOTE ACTIVITIES, AND POWER BLOC

Rafael Bastos Costa de Oliveira¹
Hellen da Silva Mendonça²

Resumo: O artigo analisa as principais constatações presentes nas atividades de três Conselhos Municipais de Educação, ao longo da pandemia da Covid-19. São eles o Rio de Janeiro, São Gonçalo e Petrópolis. O referencial teórico-metodológico foi a Teoria do Estado e a filosofia da práxis. Foram feitas análises comparativas, uma entrevista, etnografia e a observação participativa. As principais constatações, a respeito das temáticas mais debatidas, giraram em torno da garantia do direito à educação nas redes municipais; a preocupação com as condições de trabalho; a qualidade da educação desenvolvida. Pode-se perceber que em Petrópolis, o poder executivo esteve muito presente nas reuniões do Conselho, também a construção de políticas foi permeada por uma importante capilaridade entre a sociedade civil, frações de classe em torno do bloco no poder. O Conselho foi um grande palco de debate sobre os rumos educacionais da cidade. Em São Gonçalo, o diálogo democrático, por conta do poder executivo, praticamente inexistiu. No Rio de Janeiro, o foco foi o monitoramento do Plano Municipal de Educação. Nota-se que a sociedade civil organizada resulta em desdobramentos políticos relevantes. Ao fim, apesar do potencial dos conselhos, é notório que o poder executivo tem um peso muito grande na capacidade da execução da política. A pandemia ampliou o fenômeno do trabalho remoto, da transmissão das atividades via redes, e maior publicização das atividades destes espaços de controle social.

Palavras-chave: Conselhos Municipais de Educação. Covid-19. Atividades Remotas. Bloco no Poder.

Abstract: This research analyzes the main findings present in the activities of three City Boards of Education of Rio de Janeiro, São Gonçalo and Petrópolis during the Covid-19 pandemic. State Theory and the philosophy of praxis were used as

¹Pós-doutorado em andamento, no Programa de Pós-Graduação em Ciência Política, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, sob supervisão do professor Dr. Rodrigo Stumpf González (2021). Doutor em Políticas Públicas e Formação Humana pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (2015) e mestre pelo mesmo programa (2010).

²Graduanda em Pedagogia pela UERJ.

theoretical and methodological referential. We conducted an interview, comparative analysis, ethnography and participatory observation. The most debated themes evolved from the guarantee of the right to public education in the city's schools; the concern over working conditions, and the quality of education developed. The Executive Branch played an important role in the Petrópolis City Board meetings, and the construction of policies was permeated by an important capillarity between civil societies, class fractions around the power bloc. The City Board of Petrópolis was a great stage for debate on the educational directions of the city. However, the democratic dialogue was practically non-existent due to the executive power in São Gonçalo. In Rio de Janeiro, the focus was on monitoring the City Educational Plan. Finally, despite the boards' potential, it is obvious that the Executive Branch has a huge weight on the ability to enforce the policy. The pandemic expanded the remote work phenomenon, as well as the transmission of the City Boards activities through social media, and increased the dissemination of the activities of these social control spaces.

Keywords: City Boards of Education. Covid-19. Remote Activities. Power Bloc.

Recebido em: 21/10/2021
Aceito para publicação em: 22/11/2021

1 INTRODUÇÃO

Este artigo analisa, de forma breve, as principais constatações presentes nas atividades de três Conselhos Municipais de Educação (CMEs), em diferentes momentos, ao longo da pandemia da Covid-19, desde março de 2020 a outubro de 2021. As cidades e respectivos conselhos delimitados são de Petrópolis, Rio de Janeiro e São Gonçalo.

É importante destacar, de antemão, que as observações destes conselhos ocorreram de formas e em tempos diferentes, isto será melhor justificado no próximo tópico do artigo.

Este trabalho faz parte de uma pesquisa guarda-chuva que investiga os processos de participação política na elaboração de políticas educacionais, tanto nas Câmaras Municipais desses municípios, quanto nos Conselhos Municipais de Educação, assim como analisa iniciativas da sociedade civil, em geral, voltadas para a disputa da educação pública.

Foram feitas análises comparativas, uma entrevista, tendo como conjunto de referência à teoria do Estado, a filosofia da práxis, a etnografia e a observação participativa. González (2007), Nicos Poulantzas (1977) e Antônio Gramsci (1995) são autores cruciais para pensar os elementos-chave do texto.

As principais constatações, a respeito das temáticas mais debatidas, giraram em torno da garantia do direito à educação nas redes municipais; a preocupação com as condições de trabalho; a qualidade da educação desenvolvida. A representação de educadores foi uma voz muito onipresente nos três CMEs, sinalizando e lutando por estas pautas e outras.

Pode-se perceber que, ao menos em Petrópolis, o poder executivo esteve mais presente nas reuniões do Conselho, logo a construção de políticas educacionais foi permeada por uma importante capilaridade, densidade de informações e olhares. Uma das variáveis atribuídas a este acontecimento é que a representação da sociedade civil, deste conselho, apresenta um grau elevado de

organização política, participação e reconhecimento tanto da sociedade, quanto dos próprios poderes executivo e legislativo. O Conselho foi um grande palco de debate sobre os rumos educacionais da cidade.

Na cidade de São Gonçalo, o diálogo entre o poder executivo e o CME praticamente não existiu. Já no Rio de Janeiro, ao longo das reuniões transmitidas, alguns convidados estiveram presentes nas plenárias, dentre eles representantes do Fórum Municipal de Educação, do Instituto Pereira Passos e dois vereadores integrantes da comissão de educação da Câmara Municipal, contudo os parlamentares não participaram da discussão da pauta do dia. Durante as plenárias, pouco foi falado acerca do poder executivo, dando mais foco as escolas da rede, professores e monitoramento do Plano Municipal de Educação (PME).

Percebe-se que a sociedade civil organizada, mobilizada e com alto poder de pressão, resulta em desdobramentos políticos relevantes, mais do que a mera pluralidade da representação formal nos assentos dos espaços. Ou seja, a capacidade política se dá muito mais pelos processos de prática política e construção de correlação de forças, podendo chegar a disputa do bloco no poder, do que pelo fato de assegurar uma representação formal (POULANTZAS, 1977).

A pandemia ampliou o fenômeno do trabalho remoto, da transmissão (via redes) e maior publicização das atividades destes espaços de controle social, vide os exemplos de Petrópolis e Rio de Janeiro que criaram canais no YouTube para transmissão das sessões. São Gonçalo criou um perfil no instagram. Todas estas iniciativas ocorreram no decorrer de 2020 e em 2021. Em contraposição, nem todos os CMEs atualizaram suas páginas em websites, o que pode revelar um indício de que há mais procura da sociedade por canais como o YouTube do que nas páginas que contém atas, composição dos conselhos e etc.

Ao fim, apesar do potencial dos conselhos, é notório que o poder executivo tem um peso muito grande na capacidade da execução da política. Esta constatação reflete uma hipótese de trabalho levantada a partir da leitura de autores como González (2007) e Souza (2013) e se confirmou ao longo da pesquisa.

O conjunto das observações e análises que viemos fazendo, ao longo das pesquisas desenvolvidas, permite entender que a temática educacional é uma das principais políticas sociais disputadas, por distintas frações de classe, no bloco no poder dos municípios.

2 CONSTATAÇÕES DOS TRABALHOS NOS CMES NAS CIDADES

As constatações feitas refletem os distintos momentos e as diferentes formas que os objetos foram observados e interpelados ao longo da pandemia. Situando o objeto, os governos das três cidades tinham características próprias, o que repercutiu tanto nas Câmaras, nos Conselhos e na relação com a sociedade civil, como um todo. A atual gestão municipal de Petrópolis está à frente, desde as eleições de 2020, através de um mandato “tampão”, por conta de problemas judiciais neste pleito. O presidente da Câmara (Hingo Hammes) assumiu a prefeitura e manteve parte significativa da equipe da Secretaria Municipal de Educação. No Rio, desde 2020, assumiu o ex-prefeito (2009-2016) Eduardo Paes. Em São Gonçalo, o prefeito eleito em 2020, Capitão Nelson, chegou ao cargo com apoio contundente do presidente Jair Bolsonaro. Não sendo estes apontamentos o foco central do artigo e sem as devidas condições de aprofundamento, a seguir são feitas as descrições e análises mais fundamentais do artigo.

2.1 Petrópolis

Foram feitas observações participativas, desde 2018, na condição de pesquisadores. Todavia, o movimento de estarmos presentes nos espaços, ainda que com discrição (não intervenção falada), inúmeras vezes foram destacadas por membros do Conselho Municipal de Educação de Petrópolis (Comed), o que corrobora com as reflexões de Bourdieu (1997), sobre a impossibilidade de separação sujeito e objeto e a complexa relação de construção de um conhecimento objetivo na análise social.

É fundamental considerar a organização deste órgão, onde as atas estão atualizadas (no website). As reuniões ocorrem toda segunda terça-feira de cada mês, porém, durante a pandemia, em alguns momentos, foram quase quinzenais (com muitas extraordinárias). O processo de atividade remota, volta às aulas, distribuição de materiais, situação de alunos e etc foi pautado entre o Comed, governo local e Câmara (ainda que não tão diretamente). Em alguns momentos, tensões e disputas programáticas ocorreram, mas há que se destacar o ambiente de articulação política em torno do Comed e a capacidade elevada de construir consensos em torno da política educacional, em plena pandemia.

A representação da prefeitura, costumeiramente, foi proativa na apresentação de medidas emergenciais para assegurar o direito dos estudantes de acesso à educação, ainda que de forma remota. O Sindicato Estadual dos Profissionais da Educação do Rio de Janeiro (Sepe) foi um dos protagonistas, exercendo uma disputa no Bloco no poder com teor classista bastante evidente. Os conselheiros, em geral, tiveram uma postura bastante republicana, colaborando com as construções dos consensos.

Houve um momento em que a sociedade civil esteve altamente engajada no cotidiano do Conselho, quando começou-se a discutir o modelo pedagógico remoto, na rede educacional. A sociedade civil, primeiro, interagiu nas reuniões remotas, depois (quando houve transmissão no canal próprio no YouTube – a partir de 8 de setembro de 2020), os chats revelavam forte teor participativo, com familiares de alunos, professores e direções de escolas. Em certa circunstância, foi notório um grande pico de audiência virtual, porém, com o passar do tempo, as sessões até mesmo pararam de ser transmitidas neste canal (última em 8 de dezembro). Membros do CME apontaram, nos encontros, que o quórum de conselheiros e espectadores foi maior e vem sendo maior, de forma remota, do que presencial, antes da pandemia.

2.2 São Gonçalo

Neste CME, foi feita uma observação participativa, desde março de 2021, uma vez que um dos autores ocupa uma cadeira de conselheiro.

Aproximadamente, em abril de 2021, foi criado um perfil no instagram do CME, porém só havia uma postagem, até então. A página do Conselho está desatualizada.

As reuniões são quinzenais, às terças-feiras, de manhã e a dificuldade de assegurar a participação da representação de setores, como o poder executivo ou os mandatos de vereadores, da comissão de educação, são constantes. Verifica-se processos autoritários diversos, via poder executivo, como não diálogo entre Secretaria Municipal de Educação, em detrimento do CME, nos processos de tomada de decisão, desde planejamento de atividades remotas, até o retorno híbrido nas escolas. Estes temas sempre foram pautados nas reuniões do Conselho, assim como a situação das escolas, dos educadores, no município.

Uma Audiência Pública ocorreu, na Câmara Municipal, sem o CME sequer ter sido convocado. A temática era sobre a situação educacional do município após um ano de pandemia.

É o local analisado, onde a sociedade civil é menos engajada com o CME, assim como o próprio poder executivo. Este órgão basicamente funciona de forma alheia ao bloco de poder local, embora, entidades como o Sepe e pesquisadores da Universidade do Estado do Rio de Janeiro e outras, assegurem a importância da sua legitimidade. O desafio consiste na passagem do movimento mais amplo de galgar forças na disputa no bloco no poder. Assim, a ausência de transmissão, a deslegitimação da Câmara e prefeitura, retroalimentam os problemas. O grande desafio visto é reconfigurar este processo de relações de força, principalmente com o governo.

2.3 Rio de Janeiro

No CME Rio de Janeiro, somente as sessões plenárias (ao final de cada mês) são públicas, embora as reuniões ordinárias ocorram todas as terças de cada mês. Em 2021, a partir de 27 de abril, passaram a ser publicizadas no canal do Conselho, no YouTube. Até a presente data, cinco vídeos foram disponibilizados. Houve uma dificuldade de compreender este espaço, por este formato de interação e também porque foi o alvo analítico mais recente que estes autores se dedicaram. Assim, só houve tempo de fazer uma entrevista (bastante exploratória), desde março de 2021 até outubro. Atas do conselho também estão desatualizadas, constando somente, em 2021, as de abril, na página na internet.

É possível notar que o processo de transmissão pública, a exemplo da reunião do dia 27 de julho, movimentou o espaço virtual, quando algumas postagens, no chat foram feitas, com o teor reivindicando, por parte de professores, que apresentavam pautas variadas; dentre elas, a migração para quarenta horas (da jornada de trabalho) e valorização dos profissionais da rede. O foco temático destes encontros foi o monitoramento do Plano Municipal de Educação.

Esta constatação corrobora com o diagnóstico de que a sociedade civil, durante o período de pandemia, localizou neste CME, também uma instância importante para lidar com questões do seu universo reivindicativo. No caso deste conselho, os docentes protagonizaram este movimento.

Em contraste a tais questões, é nítido também que há pouco espaço veemente para assegurar a participação da sociedade civil no CME, pois fora da representação oficial do Conselho, pouca ressonância da sociedade civil foi captada na análise dos vídeos.

Ao que parece também, há pouco diálogo entre o conselho e o governo. Até mesmo a presença de vereadores foi tímida, nas cinco atividades aqui descritas.

3 CONCLUSÃO E OS COMENTÁRIOS GERAIS COMPARATIVOS

Uma constatação importante é que o aspecto de gênero deve ser ressaltado, pois nos três Conselhos, todos os presidentes são homens e as respectivas secretárias são mulheres.

Há necessidade de mais análises, como por exemplo, sobre as sessões com maiores audiências, o teor da interação nos chats, o que leva à sociedade civil a se interessar pelo CME ou pela pauta educacional, na pandemia, os contextos políticos dos governos locais, os demais temas dos CMEs e etc. Ao que tudo indica, quanto maior o ambiente democrático-participativo, em torno dos poderes locais e dos Conselhos, mais próspera é a participação e o engajamento, na disputa política em torno do Conselho, se desdobrando em disputa, também na política educacional municipal.

O acesso à informação e ao teor das reuniões é algo expressivo, tanto para dialogar com a sociedade, quanto para fazer pesquisa. Em São Gonçalo, tivemos ciência das atividades desenvolvidas pelo engajamento no espaço; no Rio, as informações foram menos elucidativas, por conta do limite do que é publicizado, somente nas sessões plenárias.

É perceptível o limite da formalidade, seja para apresentar os dados do monitoramento do PME, seja no ato de assegurar cadeiras para diversos setores representativos, seja no fato de transmitir as reuniões. Apesar disto, as constatações vistas, permitem indicar que os processos contraditórios apresentam demandas e pontos que sinalizam que há tensões e disputas, no sentido de configurar luta por hegemonia e participação, no bloco de poder, que trata da área educacional.

Como síntese, as atividades ocorridas em Petrópolis permitem ponderar que devido ao importante engajamento de amplos setores que disputam este bloco no poder, elementos significativos foram vistos, como a construção conjunta orgânica do Comed, com a sociedade civil e o governo. O desdobramento resultou na formação de um Grupo de Trabalho sobre a educação em tempos de pandemia, a elaboração de estratégias mais bem ponderadas de acompanhamento da política

educacional, no meio da pandemia, além de despertar interesse da sociedade como um todo (algo que merece mais aprofundamento e compreensão analítica).

Concluimos que sociedades civis organizadas conseguem se mobilizar e construir suas instâncias; todavia, há uma distinção entre a capacidade de organização e transformação desta força em construção política, pensando na formação do bloco no poder.

REFERÊNCIAS

BOURDIEU, Pierre (coord.). **A miséria do mundo**. Petrópolis: Vozes, 1997.

GRAMSCI, Antônio. **Os intelectuais e a organização da cultura**. 9 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1995.

GONZÁLEZ, Rodrigo Stumpf (org.). **Perspectivas sobre participação e democracia no Brasil**. Ijuí: Editora Unijuí, 2007.

POULANTZAS, Nicos. **Poder político e classes sociais**. São Paulo: Martins Fontes, 1977.

SOUZA, Donaldo Bello de (org.). **Mapa dos Conselhos Municipais de Educação no Brasil: criação, implantação e funcionamento institucional e sociopolítico**. São Paulo: Edições Loyola, 2013.

DOI: <https://doi.org/10.30749/2594-8261.v6n1p196-206>

NOTAS SOBRE A IMPLANTAÇÃO DO "NOVO ENSINO MÉDIO" EM ESCOLAS PÚBLICAS NO RIO DE JANEIRO

NOTES ON THE IMPLEMENTATION OF THE "NEW HIGH SCHOOL" IN PUBLIC SCHOOLS IN RIO DE JANEIRO

Claudio Fernandes Costa¹

Resumo: Este texto visa estabelecer uma análise inicial sobre a implantação da Lei 13.415/2017, reforma do Ensino Médio (EM) ou Novo EM (NEM), a partir de alguns poucos materiais (Diretrizes) oficiais atuais que acessamos, sobretudo, a partir de algumas entrevistas com educadores de escolas públicas no/do Estado do Rio de Janeiro (RJ). Evidenciamos nos referidos materiais, alguns velhos princípios e políticas que, desde os anos de 1990, caracterizam ampla e contraditoriamente o discurso sobre o “novo” EM, e destacamos a percepção e análise de alguns educadores sobre a sua implantação, salientando o dramático contexto de Covid-19 que levou ao ensino remoto no ano de 2020 e boa parte de 2021. Diante da abrangência e das contradições dessa longa e complexa reforma, nos valem da perspectiva do materialismo histórico e dialético, sobretudo das categorias totalidade e contradição, para nos guiar no desenvolvimento deste texto. Ao analisarmos como essa reforma se delinea no RJ, concluímos que resulta dramaticamente na/da culminância de uma série de princípios (a exemplo das competências) e políticas (flexibilização, avaliação e financiamento) que, sob a farsa do “novo” não lograram melhorar a educação brasileira em três décadas. Entretanto, suas contradições continuam operando dialeticamente em favor de uma consciência transformadora.

Palavras chave: Reformas. Ensino Médio. Educação Pública.

Abstract: This text aims to establish an initial analysis on the implementation of the Law 13.415/2017, reform of Secondary Education (EM) or New EM (NEM), from a few current official materials (Guidelines) that we accessed, above all, from some

¹ Mestre em Desenvolvimento Local (UNISUAM 2019). Especialista em Gestão Estratégica de Pessoas pela Universidade Estácio de Sá (2016). Graduado em Administração pela SUESC RJ (2010). Atualmente envolvido no projeto de pesquisa EDUCAÇÃO, TERRITÓRIO E INOVAÇÃO, que desenvolve ferramentas metodológicas para práticas educacionais visando a melhoria da qualidade do processo de ensino aprendizagem com novas metodologias ativas na UNISUAM. Integrante do Grupo de Pesquisa GEPA-UNESA cujo objetivo geral é investigar os processos de educação de maneira ampla e suas estratégias pedagógicas de aprendizagem no intuito de registrar e analisar como ocorrem essas aprendizagens em suas singularidades.

interviews with educators from public schools in/from the State of Rio de Janeiro. We evidenced in these materials, some old principles and policies that, since the 1990s, have broadly and contradictorily characterize the discourse on the “new” EM, and emphasize the perception and analysis of some educators about its implementation, highlighting the dramatic context of Covid-19 that led to remote learning in 2020 and most of 2021. Given the scope and contradictions of this long and complex reform, we used the perspective of historical and dialectical materialism, especially the categories of totality and contradiction, to guide us in the development of this text. When analyzing how this reform takes shape in RJ, we conclude that it dramatically results in the culmination of a series of principles (such as competences) and policies (flexibility, evaluation and financing) that, under the farce of the “new” failed to improve Brazilian education in three decades. However, its contradictions continue to operate dialectically in favor of a transformative consciousness.

Key Words: “Reforms”. High School. Public Education.

Recebido em: 07/01/2022

Aceito para publicação em: 10/01/2022

1 INTRODUÇÃO

Este texto visa traçar uma análise qualitativa inicial sobre a implantação da Lei 13.415/2017 a partir de algumas análises de materiais oficiais acessados em 2021, sobretudo através de relatos de educadores que entrevistamos sobre suas experiências em escolas públicas no/do Estado do Rio de Janeiro. Destaca-se que até então a Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro (SEEDUC-RJ) não havia explicitado uma proposta de reforma. Salientamos que o Rio de Janeiro é uma das unidades da federação, comparativamente, mais atrasadas em se tratando do NEM, o que pode ser observado pelos dados apresentados pelo link: <https://observatorio.movimentopelabase.org.br/indicadores-novo-ensino-medio-curriculo/>.

Amparando-se no compreensível mas insuficiente argumento da pandemia de Covid-19 em 2020, apenas nos primeiros meses de 2021 a SEEDUC-RJ enviou um projeto preliminar ao Conselho Estadual de Educação (CEE-RJ), abriu um processo açodado de escuta/consulta às escolas por cerca de apenas 40 dias, para discussão e contribuições sobre a reforma do EM/BNCC e, a partir das poucas contribuições recebidas, sistematizou nova proposta para o CEE-RJ. Assim sendo, só no segundo semestre de 2021 este Conselho iniciou três escutas públicas (24/7/2021, 14/8/2021 e 16/10/2021) para socializar, debater e, supostamente, incorporar contribuições desses encontros virtuais. Após o resultado de tais escutas cabe ao CEE-RJ definir e homologar um documento de orientação curricular relativo à reforma, o que até a terceira e última escuta, não ocorreu.

Sem definição sobre questões específicas da reforma no RJ, buscamos analisar como ela se delineia, sobretudo, nesta rede pública, sabendo-se que em linhas gerais foi elaborada a partir de interesses empresariais e de mercado expressos em políticas como avaliações em larga escala, metas meritocráticas e financiamento que, associadas à atual contenção de gastos públicos, possivelmente não resolverá, como anunciado, os problemas da Educação Pública.

Complexificando ainda mais essa análise, é indispensável registrar que, em função da pandemia de Covid-19, a SEEDUC-RJ implantou o funcionamento escolar no modo remoto que abrangeu o ano de 2020 e boa parte de 2021.

O caminho metodológico adotado neste trabalho passa, sobretudo, pelo recurso à pesquisa documental recente, além de entrevistas com professores/gestores de escolas públicas. Em função do referido atraso da SEEDUC-RJ, esse texto ficou circunscrito a escrutinar as suas parcas formulações e ações em curso, identificando relações, continuidades e contradições que subsidiam nossas análises sobre esse processo. Diante da abrangência e das contradições dessa complexa reforma, nos valem da perspectiva do materialismo histórico e dialético, sobretudo das categorias totalidade e contradição, para guiar o desenvolvimento desse texto.

Ao longo de 2020 e 2021 entrevistamos alguns professores/gestores de escolas da SEEDUC-RJ em busca de indícios sobre a reforma, já que a SEEDUC-RJ praticamente silenciou sobre ela durante os últimos anos. Este silêncio se deu possivelmente em razão da pandemia, mas, certamente, em razão das graves turbulências políticas pelas quais passou esse estado, a ponto de, no momento da escrita deste texto, estar sendo governado pelo vice-governador.

Neste sentido, investigamos a implantação da reforma em duas escolas públicas com cursos de Ensino Médio regular (1.000 horas anuais), já que representam o maior quantitativo de escolas da rede, instadas, nesse momento, a se adequarem à Lei 13.415/2017/BNCC.

Em meio ao atual cenário político, em se tratando de políticas e servidores públicos, nos comprometemos a não identificar escolas, professores e/ou professoras, gestores e/ou gestoras cujos relatos descrevemos aqui. Neste sentido, passamos a tratar a todos e todas como “educadores”.

2 DESENVOLVIMENTO

Para desenvolver a nossa análise, cotejamos alguns relatos e análises de educadores, por nós entrevistados, sobre o processo de implantação da reforma, com informações e análises nossas sobre os conteúdos de poucos, mas importantes documentos produzidos sobre esse processo pela SEEDUC-RJ, principalmente em 2021.

Um primeiro educador de escola de EM regular, em julho de 2020, reafirma o que já explicitamos sobre a inércia da implantação da reforma: No cenário de pandemia, nada se sabia sobre esse processo, indicando que a sua previsão seria para 2021 ou 2022, ano limite para a sua implantação em escolas de tempo não integral. Em seguida esse educador passa a relatar o quadro dramático vivido pela escola em relação ao trabalho remoto com os seus estudantes. Ressalta que naquele momento o sistema registrava o acesso de apenas cerca de 30% desses estudantes, com atividades em plataformas google e/ou apostilas “autoexplicativas” na escola e/ou em casa, e que os estudantes dos terceiros anos foram os mais assíduos. Diante desse quadro de parcas condições econômicas, sanitárias e tecnológicas, além das dificuldades (ou impossibilidade) pedagógicas de ofertar conteúdos com qualidade na maior parte das escolas públicas brasileiras, o gestor lembrou que os estudantes foram enormemente prejudicados.

Uma outra entrevista com o mesmo educador no final de fevereiro de 2021, às vésperas do começo do período letivo da SEEDUC-RJ, marcado para março, perguntado novamente sobre a reforma, avaliou que não havia ações da SEEDUC-RJ que indicassem o início da reforma curricular e, sobretudo, da organização dos itinerários formativos para esse ano. Mas apressou-se em mencionar a chegada à escola de uma grande quantidade de livros de todas as editoras, já adequados ao novo EM/BNCC (aprovados na 1ª fase do Programa Nacional do Livro e do Material Didático – PNLD) e relativos aos componentes curriculares “projeto de vida” e “projetos integradores.

Em entrevista com o segundo educador acerca da reforma, este socializou conosco um importante documento da SEEDUC-RJ publicizado já em 2021, intitulado "Novo Ensino Médio Proposta pedagógica". Assim, optamos por analisar/problematizar as principais propostas desse documento que se aplicam apenas a cursos de EM com "horário parcial", ou 1.000 horas anuais, conforme o nosso recorte. (2021, p. 5).

Em relação à sua Matriz Curricular, o documento reafirma que as DCNEM (2018) garantem que "a distribuição da carga horária da formação geral básica e dos itinerários formativos deve ser definida pelas instituições e redes de ensino, conforme normatização do respectivo sistema de ensino"(SEEDUC-RJ, 2021). Essa prerrogativa, preocupante num cenário de contenção de gastos públicos pela EC-95, foi garantida pela Lei 13.415/2017, muito provavelmente em função das dificuldades dos estados em conseguirem recursos para atenderem minimamente a referida Lei.

Em seguida, destaca que em função de o Guia de Implementação do Novo Ensino Médio MEC/SEB permitir três opções de distribuição da carga horária, ao longo dos três anos de curso, a SEEDUC-RJ optou pela seguinte configuração:

por compreender que o estudante, ao ingressar no Ensino Médio, deve experimentar todos os componentes da Formação Geral Básica na 1ª série no sentido de qualificar sua escolha de aprofundamento a partir do 2ª série. Nessa proposta a Trilha Formativa aparece a partir da 2ª série, permitindo que na 1ª série o aluno possa se dedicar a formação geral e a escolha da trilha na área de interesse. (2021, p.6, grifo nosso).

Entretanto, a partir de reflexão com educadores entrevistados, consideramos que diante do atraso da SEEDUC-RJ no processo da reforma, esta opção permite ganhar tempo para só em 2023 estruturar e colocar em funcionamento os itinerários formativos nas escolas, certamente o maior desafio da reforma, entre outras razões, pelo tamanho e heterogeneidade desta rede, a falta de professores em várias áreas, a insuficiência de concursos ao longo do tempo, a média de idade avançada de seus educadores.

Buscando esclarecer melhor a Proposta Pedagógica do Novo Ensino Médio para as Unidades Escolares, o documento enumera os seguintes objetivos específicos:

Facilitar o ensino-aprendizagem através da oferta de metodologias ativas diferenciadas; • A melhoria das taxas de rendimento, ou seja, aumento da aprovação, redução da reprovação e da evasão escolar; • Melhores resultados no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB); • Proporcionar aos alunos uma escolha de acordo com a sua identidade; • Estabelecer a possibilidade de novas parcerias para a oferta diversificada dos Itinerários Formativos; • Possibilitar ao estudante a construção do seu Projeto de Vida; • Oportunizar ao discente uma ampla visão e preparação para a vida e o mundo do trabalho; • Oportunizar ao professor uma vivência com novas práticas, metodologias e recursos didáticos. (SEEDUC-RJ, 2021, p.7-8).

No âmbito de outras importantes políticas diretamente associadas à reforma, aparece, na perspectiva gerencialista, a centralidade das “taxas de rendimento” que compõem os “resultados do IDEB” bem como das “metas” estipuladas pelo MEC a serem atingidas pelas escolas nos exames censitários nacionais e locais, em larga escala, referenciado no SAEB.

Reiteramos, como já fizemos em outros trabalhos², o duplo interesse contido no discurso da melhoria desses “resultados”: a indução da BNCC na implantação da reforma, sobretudo a consolidação da pedagogia das competências como princípio de organização curricular; e o financiamento envolvido nesses resultados para estados/sistemas educativos e escolas.

Outras questões importantes e não consensuais nas escolas, tais como as “metodologias ativas”, supostamente ainda mais necessárias neste momento de atividades remotas, por requerer uma maior autonomia dos estudantes; “novas parcerias para a oferta diversificada dos Itinerários Formativos”, que remete a pensarmos processos de privatização da escola para atender parte do currículo; e novas práticas, metodologias e recursos didáticos, relacionados à novos componentes curriculares como Projeto de Vida, que suscitam o debate sobre a

² NEPOMUCENO, Vera Lucia da Costa; COSTA, Claudio Fernandes da. Notas sobre as “reformas” do Ensino Médio e as conformações do trabalho docente. *In*: Trabalho Docente sob Fogo Cruzado. Rio de Janeiro: UERJ, LPP, 2021. v. 2, p. 298-322.
Revista Lex Cult, Rio de Janeiro, v. 6, n. 1, p. 196-206, jan./abr. 2022.

mercantilização de assessorias, pacotes e materiais didáticos disputados por organizações empresariais diversas vinculadas ao movimento “Todos Pela Educação”, serão discutidas em outra oportunidade.

Por fim, coroando o documento, seu texto reforça ainda mais a centralidade do processo de avaliação e controle da implantação da reforma/BNCC. Sob a denominação “ACOMPANHAMENTO E AVALIAÇÃO” este tópico do documento destaca que “compete à Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro (SEEDUC) normatizar e padronizar os procedimentos avaliativos, seja ele interno ou externo (...)”. (SEEDUC-RJ, 2021, p.8). No que tange às avaliações externas, o documento menciona o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), “um conjunto de avaliações externas, em larga escala, que possibilita um diagnóstico da educação básica brasileira e dos mais diversos fatores que possam vir a influenciar no desempenho dos alunos”. (SEEDUC-RJ, 2021, p.9).

Sobre o acompanhamento das ações, afirma que “dar-se-á através de reuniões quinzenais da equipe pedagógica da unidade escolar e mensais com a equipe da Secretaria de Estado de Educação”. Além disso, “a unidade escolar fará o preenchimento dos drivers de acompanhamento disponibilizados pela Secretaria”. Complementando tais ações, “Mensalmente acontecerão reuniões de monitoramento e acompanhamento das ações desenvolvidas pela unidade escolar, a fim de avaliar as ações e redirecionar, caso seja necessário”. Por fim, o documento salienta que “também serão analisados os dados de fluxo dos alunos da unidade escolar, a fim de diagnosticar as ações assertivas e aprimorar aquelas que não venham representando bons resultados”. (SEEDUC-RJ, 2021, p. 9).

Em entrevista com um terceiro educador, também em 2021, este nos relatou a aplicação de um “questionário socioemocional” aos estudantes, pela SEEDUC-RJ. Neste importante documento relacionado às competências socioemocionais, principal fundamento político-pedagógico e curricular da reforma do EM/BNCC, observa-se, em sintonia com o documento anterior, a chancela dos seguintes setores: Subsecretaria de Gestão de Ensino, Superintendência de Revista Lex Cult, Rio de Janeiro, v. 6, n. 1, p. 196-206, jan./abr. 2022.

Avaliação e Acompanhamento do Desempenho Escolar, Coordenadoria de Acompanhamento do Desempenho Escolar, Coordenadoria de Análises de Indicadores e Informações Educacionais, Coordenadoria de Gestão de Aplicação das avaliações Educacionais.

Este questionário, ao qual tivemos acesso, continha 28 situações, divididas de 4 em 4, por 7 grupos que abordavam as seguintes categorias: "Incentivo/Encorajamento", "Determinação", "Responsabilidade", "Autodomínio", "Otimismo", "Colaboração" e "Curiosidade" dos estudantes.

3 ALGUMAS CONSIDERAÇÕES FINAIS

Procuramos reafirmar que, para implantar as propostas de flexibilização da Lei 13.415/2017, pouco mencionadas e analisadas neste texto em função da falta de informações acerca do projeto de reforma da SEEDUC/RJ, o "novo" EM lastreia-se, necessariamente, na culminância de velhas/novas políticas e princípios originados nos anos de 1990 que abrangem: Gestão (gerencialismo), Avaliações em Larga Escala de competências (Novo Saeb), Livro Didático (PNLD), Financiamento (Novo Fundeb), chegando a atingir a Formação de Professores (BNC-Formação) tema não desenvolvido neste trabalho.

Salientamos que este longo e amplo processo de reformas que instituiu o "currículo mínimo", hoje reduz os conteúdos comuns e obrigatórios da BNCC à 60% em cursos regulares de 1.000 horas. Mesmo mínimos, a reforma altera a forma como tais conteúdos são oferecidos, subsumindo-os, por áreas de conhecimento, a competências cognitivas e, sobretudo, sócio-emocionais.

Destacamos ainda que, no contexto atual, a Lei 13.415/2017 implicará numa implantação precarizada (customizada para os seus formuladores) da reforma nos cursos regulares de 1000 horas da SEEDUC-RJ, uma rede sem concursos, envelhecida e, finalmente, sem os recursos necessários contidos pela reforma fiscal por orientação do atual processo de acumulação flexível do capital.

Reiteramos, assim, que uma síntese representativa de tais mudanças remonta aos “quatro pilares da Educação para o século XXI”, expressos pelo relatório de Delors (Unesco) ainda nos anos de 1990: “Aprender a Conhecer, Aprender a Fazer, Aprender a Conviver e Aprender a Ser”.

Com a Educação reduzida, contraditoriamente, a aprendizagens, sinônimo de competências e habilidades cognitivas (Conhecer/Fazer) e socioemocionais (Conviver/Ser), princípios da sociabilidade e acumulação capitalistas em tempos de expropriação flexível da classe trabalhadora, entendemos que a situação dramática da educação no Brasil se expressa hoje como farsa do “novo”, mas também como esperança de que tais contradições nos levem a uma consciência transformadora.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e nº 11.494, de 20 de junho 2007, a Consolidação das Leis do Trabalho – CLT e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Brasília, DF: Presidência da República, [2017]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm. Acesso em: 20 fev. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução nº 4, de 17 de dezembro de 2018**. Institui a Base Nacional Comum Curricular na Etapa do Ensino Médio (BNCC-EM), como etapa final da Educação Básica, nos termos do artigo 35 da LDB, completando o conjunto constituído pela BNCC da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, com base na Resolução CNE/CP nº 2/2017, fundamentada no Parecer CNE/CP nº 15/2017. Brasília, DF: Ministério da Educação, 17 dez. 2018. Disponível em: https://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/55640296. Acesso em: 22 nov. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução nº 3, de 21 de novembro de 2018**. Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília, DF: Ministério da Educação, 21 nov. 2018. Disponível em: https://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/5128162.

Revista Lex Cult, Rio de Janeiro, v. 6, n. 1, p. 196-206, jan./abr. 2022.

Acesso em: 22 nov. 2019.

DELORS, Jacques. *et al.* **Educação**: Um tesouro a descobrir, Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: MEC: UNESCO, 1996.

SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DO RIO DE JANEIRO. **Novo Ensino Médio Proposta Pedagógica**. Rio de Janeiro: SEEDUC-RJ, 2021.

DOI: <https://doi.org/10.30749/2594-8261.v6n1p207-217>

DIFERENÇA NO CURRÍCULO DA EDUCAÇÃO INFANTIL: TENSIONANDO GÊNERO E SEXUALIDADE A PARTIR DOS DIREITOS DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO DA BNCC?

DIFFERENCE IN THE EARLY CHILDHOOD EDUCATION CURRICULUM: IS IT POSSIBLE TO TENSION GENDER AND SEXUALITY BASED ON BNCC'S LEARNING AND DEVELOPMENT RIGHTS?

**Lorraine de Andrade B. Faria Gonçalves¹
Catarina de Cassia Moreira²**

Resumo: Este artigo tem como objetivo identificar e tensionar caminhos possíveis para (re)pensar as questões de gênero e sexualidade no texto da Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017), a partir dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento da Educação Infantil: conviver, expressar e conhecer-se. Lançamos olhares sobre a ideia de comum, o que não só remete ao título do documento, mas também permeia todo o texto da BNCC. Observamos a produção do apagamento da diferença sob o pretexto da igualdade de oportunidade para todas as crianças do Brasil. Estabelecemos diálogos com autores da teoria da diferença, do currículo e dos estudos da infância, e argumentamos que é necessário ao movimento de (trans)ver a BNCC, utilizando lentes e ferramentas que proporcionem a mobilização deste documento mantendo a diferença em evidência nas relações e práticas escolares na Educação Infantil.

Palavras-chave: Currículo. Diferença. Gênero. Sexualidade. Educação Infantil.

Abstract: This article aims to identify and tensioning possible ways to (re)think gender and sexuality issues in the text of the Common National Curriculum Base (BNCC, 2017), based on the rights of learning and development of Early Childhood Education: coexist, express and know yourself. We look at the idea of common, which not only refers to the title of the document, but also permeates the entire text of the BNCC. We observe the production of the erasure of difference under the pretext

¹ Professora do Setor de Educação Infantil do Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Mestre em Educação pela Universidade Federal do Rio de Janeiro. Doutoranda em Educação na Universidade Federal do Rio de Janeiro. Coordenadora do Projeto de Pesquisa e Extensão Currículo em Movimento na Educação Infantil (CEIMOV-UFRJ).

² Mestre em Educação pela Universidade Federal do Rio de Janeiro. Doutoranda em Educação na Universidade Federal do Rio de Janeiro. Integrante do Projeto de Pesquisa e Extensão Currículo em Movimento na Educação Infantil (CEIMOV-UFRJ).

of equality of opportunity for all children in Brazil. We established a dialogue with authors from the theory of difference, curriculum and childhood studies, and we argue that the movement to (trans)see the BNCC is necessary, using lenses and tools that provide the mobilization of this document, keeping the difference in evidence in the relationships and school practices in early childhood education.

Keywords: Curriculum. Difference. Gender. Sexuality. Childhood Education.

Recebido em: 21/10/2021

Aceito para publicação em: 30/11/2021

1 INTRODUÇÃO

Este artigo tem como objetivo identificar e tensionar caminhos possíveis para (re)pensar a diferença no texto da Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017). Especificamente abordaremos os direitos de aprendizagem e desenvolvimento previstos para o trabalho com o segmento da Educação Infantil. Inspiradas na teoria da diferença³, daremos enfoque às discussões sobre as questões de gênero e sexualidade como categorias principais deste trabalho. Delimitamos de antemão, que o nosso movimento não se trata da tentativa de encontrar uma esperança cega de um futuro melhor onde todos sejam iguais, mas na esperança de um futuro que resguarde as diferenças como forma de (re)existir no mundo.

A partir de uma série de experiências como professoras do módulo “A diferença como mote para pensar o currículo”, do curso de extensão intitulado, “Currículo na Educação Infantil: (des)caminhos possíveis entre as Diretrizes Nacionais e a Base Nacional Comum Curricular?”, oferecido pelo Projeto de Pesquisa e Extensão *Currículo em Movimento na Educação Infantil* (CEIMOV-UFRJ), vinculado ao Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Rio de Janeiro, desde o ano de 2019. Tomamos como base, as discussões sobre a BNCC (2017) gestadas ao longo da extensão, os recortes do texto da política, e as possíveis brechas e tensionamentos a respeito dela. O curso, no início do segundo semestre de 2021, completou sua terceira edição, e objetivou fomentar o diálogo com os documentos regulatórios nacionais da Educação Infantil (DCNEI, 2010; BNCC, 2017). Em conjunto com docentes que atuam nas redes municipais e federais que trabalham com este segmento, estabelecemos relações com as

³A teoria da diferença é uma corrente de pensamento pautada pelos filósofos Gilles Deleuze, Félix Guattari, Michel Foucault e Jacques Derrida. Além destes autores, a escrita deste artigo também está profundamente envolvida com muitos estudos que se desenvolveram a partir das teorizações feministas (Judith Butler), do campo do currículo (Marlucy Paraíso; Thiago Ranniery; Marcia Serra Ferreira) e dos estudos sobre a infância (Anete Abramowicz).

temáticas que versam sobre as questões da educação inclusiva; da diferença; das questões étnico-raciais; da leitura e escrita, com foco no trabalho com a infância.

Assim, entendemos o currículo como processo e produto das relações educacionais que são vivenciadas dentro e fora da escola. Por tanto, o currículo é composto pelas organizações e elaborações dos espaços e tempos escolares, pelas formas como professores, crianças e famílias se relacionam, pelo que é reconhecido como conhecimento a ser aprendido e compartilhado (PARÁISO, 2010), evidenciando as disputas que o envolvem.

Na Base Nacional Comum Curricular, a busca incessante por igualdade de direitos e acesso aos bens culturais, produzem apagamentos das diferenças, uma vez que a igualdade torna-se, também, um discurso que visa homogeneizar corpos e modos de se relacionar com o mundo e com o outro. Ao produzir o *comum*, a BNCC parte do pressuposto de que é possível determinar tempos e formas de aprender que unificam tanto a realização do trabalho docente, quanto às formas de aprendizado por parte das crianças.

Pretendemos explicitar nossa crítica em relação a um documento que se arvora a ideia de compor um *comum* unificado e hegemônico que determina corpos, sujeitos e maneiras de pensar e fazer a docência. Quando falamos em diferenças, não estamos atribuindo-a a um determinado sujeito que é diferente do outro, mas as diferenças que envolvem as relações de gênero, classe, raça, que interpelam a vida, a ação e as relações na escola. Tal diferença está presente na singularidade dos sujeitos e prescinde da possibilidade de estabelecer um referente que sirva para comparações.

Longe de propor respostas, nosso movimento será o de perguntar, questionar sobre quais maneiras podemos, a partir do documento, encontrar (des)caminhos possíveis para mobilizar junto às crianças, docentes e famílias as questões de gênero e sexualidade no cotidiano das instituições de Educação Infantil. Na segunda seção (2) do texto, apresentaremos o contexto de produção da BNCC (2017). Em seguida, na subseção (2.1), tensionaremos os direitos de aprendizagem e

desenvolvimento, tendo como parâmetro a teoria da diferença e as questões de gênero e sexualidade. E na terceira seção (3), contingencialmente, concluiremos nossos entendimentos sobre este currículo nacional de caráter mandatório.

2 RETALHANDO A BNCC

Reconhecemos - mesmo que circunstancialmente – que, apesar das controvérsias políticas que envolvem a legitimidade da BNCC, sua obrigatoriedade como documento regulatório nacional da educação, é nítida e objetiva. Há, decerto, muitos anseios sobre um documento que visa basicamente criar a ideia de um “comum curricular” para um país de diferenças culturais múltiplas como o Brasil. Mobilizando uma primeira pergunta a partir de uma caricatura tão utilizada na educação, questionamos: é possível uma “receita de bolo” ser seguida à risca em todo território nacional?

Dadas as críticas tecidas inicialmente no texto, entendemos que professoras(es) são constantemente instadas(os) a utilizar nos seus planejamentos escolares os códigos atrelados aos objetivos de trabalho para cada faixa etária presentes na BNCC. Tais descritores viabilizam a produção de materiais didáticos, movimentando o mercado editorial com foco na Educação Infantil e apagam as possibilidades de experiências que surgem da relação entre as crianças, professoras(es), famílias e o espaço escolar.

Neste artigo, assim como fazemos no curso, tensionamos os modos com os quais podemos nos utilizar da BNCC para tratar das questões que envolvem os debates sobre gênero e sexualidade na Educação Infantil, tendo como recorte a parte do documento que se refere aos direitos de aprendizagem e desenvolvimento. Entendendo que a discussão sobre “sexualidade está na escola porque ela faz parte dos sujeitos, ela não é algo que possa ser desligado ou algo do qual alguém possa se despir” (LOURO, 2014, p. 85). Nossas intenções neste texto, contrariam as mobilizações de apagamento da diferença que atravessaram a produção da BNCC

(2017), bem como movimentos que visam extinguir essas discussões, a exemplo do Escola sem Partido e outras legislações por todo Brasil, conforme observamos ao longo dos diálogos com as docentes cursistas da extensão mencionada anteriormente.

A BNCC (2017), assim como outras políticas curriculares nacionais, estipula em seu documento escrito, os contextos de influência globais e locais (BALL; BOWE; GOLD, 1992), que fundamentam as propostas. Segundo o texto da política analisada, alguns marcos legais a embasam, a exemplo da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, 1996), a Constituição Cidadã (1988), a Lei nº 13.005/2014 que promulga o Plano Nacional de Educação (PNE) e a Lei nº 13.415/2017 que altera a LDB (1996). Há um outro marco legal, o qual fundamenta a BNCC (2017), que abre algumas possibilidades sobre o trabalho pedagógico com a diferença, trata-se das Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (DCNEI, 2010), promulgada pelo Conselho Nacional de Educação (2010). Segundo o nono artigo da DCNEI (2010, p. 03), a escola deverá garantir que o atendimento ao estudante deve considerar os aspectos como “a inclusão, a valorização das diferenças e o atendimento à pluralidade e à diversidade cultural resgatando e respeitando as várias manifestações de cada comunidade”. Ao longo dos artigos específicos da Educação Infantil, as DCNEI (2010) reiteram a importância de resguardar as diferenças e singularidades no trabalho com as crianças pequenas.

2.1 Gênero e sexualidade: (trans)vendo os direitos de aprendizagem e desenvolvimento da BNCC

Uma vez que a Base Nacional Comum Curricular (2017) é um documento de caráter obrigatório e que precisa ser mobilizado pelas redes de ensino, nossa proposta é olhar para sua estrutura e seu texto pensando como podemos

problematizá-la e utilizá-la a nosso favor, a partir de perguntas que podem fomentar aberturas para olharmos os excertos selecionados.

O documento estabelece em seu texto seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento: a) conviver; b) brincar; c) participar; d) explorar; e) expressar; f) conhecer-se. Estes direitos em conjunto, pretendem assegurar condições na Educação Infantil, para que as crianças desempenhem um papel ativo na sociedade, sejam capazes de resolver problemas, de vivenciar desafios, e que obtenham a capacidade de significar a si, os outros e o mundo. Conforme apontamos anteriormente, é preciso estarmos atentas(os) para que os discursos de capacitismo e desenvolvimento não apaguem as diferenças com o intuito de homogeneizar oportunidades sob o discurso da igualdade.

Selecionamos três dos direitos anunciados pelo documento, que remontam a ideia que fomentamos ao longo deste artigo: a possibilidade do trabalho pedagógico com a diferença. O primeiro direito que nos interessa é o de **conviver**, para a BNCC (2017, p. 38) “conviver com outras crianças e adultos, em pequenos e grandes grupos, utilizando diferentes linguagens, ampliando o conhecimento de si e do outro, o respeito em relação à cultura e às diferenças entre as pessoas”.

Sabemos que a partir de suas brincadeiras, as crianças remontam parte de seus cotidianos, atribuindo significado àquilo que vivenciam. Através destas ações, as crianças explicitam os diferentes contextos familiares, as culturas nas quais estão inseridas e as formas como as pessoas ocupam, diferencialmente, os espaços e as relações sociais. Assim, garantir o direito de **conviver** implica em possibilitar que através das interações e da brincadeira a criança possa produzir o conhecimento de si e do mundo.

Ao pensarmos nas brincadeiras de casinha, muito comuns na Educação Infantil, podemos observar as crianças de diferentes gêneros fazendo comidinhas e cuidando das bonecas. Apesar de reconhecermos que ainda há sobrecarga para a mulher no contexto de cuidado com a casa e os filhos, precisamos reconhecer também que alguns arranjos familiares contam apenas com a figura paterna para a

realização destes cuidados, enquanto outras já estabelecem uma divisão do trabalho doméstico entre os adultos. Então, cabe-nos questionar: será que é possível pensarmos que apenas as mulheres fazem comida em casa? Apenas elas cuidam dos bebês e crianças?

E as brincadeiras de carrinho? Ultimamente temos observado muito mais mulheres ocupando espaços de trabalho em que a direção de veículos é fundamental. Com a situação econômica vivida em nosso país em decorrência da pandemia do coronavírus e de ações governamentais, o uso de aplicativos de transporte e entrega de alimentos passou a ser a base financeira de algumas famílias. Muitas mulheres passaram a ocupar as funções de motoristas e entregadoras, fora as mulheres que já trabalhavam nas conduções dos transportes públicos e de carga por todo país. Pensando em contextos sociais como esses, cabe dizer que carrinho é coisa de menino?

O segundo direito, **expressar**, propõe que a criança possa estar nas relações “como sujeito dialógico, criativo e sensível, [expressando] suas necessidades, emoções, sentimentos, dúvidas, hipóteses, descobertas, opiniões, questionamentos, por meio de diferentes linguagens” (BNCC, 2017, p. 38).

Na Educação Infantil, as crianças inventam muitas hipóteses sobre seu próprio corpo, analisando suas funções, mas também o modo como podem se apresentar ao mundo. A partir de diferentes descobertas e questionamentos, as crianças elaboram suas posições no grupo em que convivem. O processo de criação de narrativas a partir das brincadeiras, das histórias e dos tradicionais brinquedos cantados oferecem às crianças a possibilidade de experimentar diferentes papéis sociais, vivenciando diversas emoções e sentimentos. Viver a experiência de se tornar “uma bruxa má, muito má”, ou mesmo um doce e “linda rosa juvenil”, ou quem sabe ser “um belo rei”, proporciona às crianças a possibilidade de transitar entre estes diferentes papéis, que dizem não apenas de posições de gênero, mas também de meios de lidar com os sentimentos e as emoções que são expressas através do olhar, das falas e da dança. Nesse sentido, perguntamos: até que ponto temos

deixado que as crianças se expressem através das brincadeiras e das interações com os outros sem que nós, professoras(es), determinemos seus papéis? Será que nossas intervenções, mesmo que sutis, ou como um convite a viver outros personagens, já não indicam para as crianças com quais gêneros elas devem se identificar?

O terceiro direito de aprendizagem, o **conhecer-se**, propõe a criança a elaboração de “sua identidade pessoal, social e cultural, constituindo uma imagem positiva de si e de seus grupos de pertencimento, nas diversas experiências de cuidados, interações, brincadeiras e linguagens vivenciadas na instituição escolar e em seu contexto familiar e comunitário” (BNCC, 2017, p. 38).

No direito de conhecer-se, além de buscarmos caminhos para pensar gênero e sexualidade, também podemos buscar possibilidades para pensarmos as questões de raça e classe. Dado que temos entendido que o espaço e sua organização também compõem parte fundamental do currículo, gostaríamos de pensar: quais imagens temos disponibilizado para as crianças nos murais? Será que elas mostram pessoas de diferentes etnias? Será que elas marcam papéis sociais delimitados por gênero ou possibilitam a percepção das diferentes ações que são realizadas por homens e mulheres? Será que os brinquedos e livros de literatura que disponibilizamos para as crianças evidenciam as diferenças étnicas e de gênero de formas positivas e potentes?

As imagens que disponibilizamos para as crianças, as maneiras como tratamos as famílias e os demais funcionários que atuam na escola, ensinam às crianças distintas formas de lidar com as pessoas, suas culturas e as diferentes maneiras como elas se fazem presentes no contexto social escolar. As relações estabelecidas viabilizam que a criança e os demais agentes que compõem este espaço se sintam, ou não, parte de um grupo.

3 CONCLUSÃO

As brechas e lentes sobre a BNCC, aqui exploradas, nada mais são do que traquejos - um aglomerado de práticas e experiências - sobre um documento normativo. E esses traquejos podem nos permitir habitar o centro e as margens da normatividade, fazendo dela uma outra coisa. Para além de pensarmos “vamos ignorar o documento” - como se assim pudéssemos fazer - há decerto a emergência de reinventarmos e remontarmos aquilo que nos é “imposto” discursivamente.

Ao olharmos para a Educação Infantil, percebemos que as diferenças estão postas. Crianças e adultos de diversas classes, etnias e gêneros compõem a escola dando vida aos corpos, espaços e currículos. Não somos nós quem fazemos a diferença aparecer, ela está lá, mas, muitas vezes, podemos forçá-la ao apagamento. Destacamos que os modos pelos quais tensionamos o texto da política, a fim de encontrar brechas, mesmo a partir de um documento que força o apagamento da diferença sob o discurso de igualdade e de um comum que homogeniza corpos e sujeitos, faz com que a diferença possa permanecer em evidência.

Se os documentos só ganham vida ao passo que são mobilizados nos contextos aos quais se direcionam, o que fizemos aqui foi chacoalhar um pouco com a pressuposição fundante deste documento que visa promover uma igualdade que invisibiliza a diferença. A partir de um olhar para os direitos de aprendizagem e desenvolvimento selecionados, tensionamos principalmente as questões de gênero e sexualidade, mas que também são interpeladas pelas questões de raça e classe. Fomentamos perguntas que nos ajudam a sair do lugar comum que homogeneiza, em direção a um espaço compartilhado que garante a possibilidade de viver com a diferença. Acreditamos, na contramão de uma Base Nacional Comum Curricular que pretende determinar idades, tempos e modos de fazer, que é mais importante possibilitar aberturas, (des)caminhos, perguntas e questões do que uma forma única de estabelecer relações na Educação Infantil. Deixamos aqui o convite a todas, todes e todos que se interessam, a mobilizarem mais perguntas do que respostas, sobre a diferença no currículo da Educação Infantil.

REFERÊNCIAS

BOWE, R.; BALL, S.; GOLD, A. **Reforming education & changing schools: case studies in policy sociology**. London: Routledge, 1992.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília, DF: MEC/SEB, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC/SEB, 2017.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. 16 ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

PARÁISO, M. A. Diferença no currículo. *In*: **Cadernos de Pesquisa**, v. 40, n. 140, p. 587- 604, maio/ago. 2010. Disponível em:
<http://www.scielo.br/pdf/cp/v40n140/a1440140.pdf>. Acesso em: 10 out. 2021.

DOI: <https://doi.org/10.30749/2594-8261.v6n1p218-230>

EDUCAÇÃO INFANTIL NO CONTEXTO DA PANDEMIA: PRÁTICAS PEDAGÓGICAS PELA RESILIÊNCIA E EMPATIA

EARLY CHILDHOOD EDUCATION IN THE CONTEXT OF THE PANDEMIC: PEDAGOGICAL PRACTICES FOR RESILIENCE AND EMPATHY

Késia D’Almeida¹

Resumo: O presente artigo busca discutir a Educação Infantil como modalidade de atendimento educacional voltado à infância, em especial no contexto da Pandemia da Covid-19. Interessa colocar em análise os efeitos dos fazeres e saberes das práticas diárias neste segmento da educação frente ao contexto do Sars-CoV-2 e o cotidiano com o novo coronavírus, inflado pelo chamamento cada vez mais intenso da resiliência, empatia, adaptação, flexibilidade, ajustamento, segurança, proteção. O que conseguimos vivenciar no tempo presente com a Pandemia por todo Brasil – apesar das legalizações e normatizações existentes voltadas à Educação Infantil – é que algumas centenas de crianças acentuaram o enfrentamento das condições já precárias existentes. O que se propõe são algumas conversas que perpassam a naturalização, em especial na Educação Infantil, de determinadas ações pautadas em capturas que entendem como necessária a conformidade das crianças aos padrões determinados.

Palavras-chave: Educação Infantil. Resiliência. Empatia.

Abstract: This article seeks to discuss Early Childhood Education as a modality of educational assistance aimed at childhood, especially in the context of the Covid-19 Pandemic. It is interesting to analyze the effects of the actions and knowledge of daily practices in this segment of education in the context of Sars-CoV-2 and the daily life with the new coronavirus, inflated by the increasingly intense call for resilience, empathy, adaptation, flexibility, adjustment, security, protection. What we are able to experience in the present time with the Pandemic throughout Brazil – despite the existing legalizations and regulations aimed at Early Childhood Education – is that a few hundred children have emphasized the confrontation of the already precarious conditions that already exist. What is proposed are some conversations

¹ Doutora e Mestre em Políticas Públicas e Formação Humana - PPFH/UERJ, Assessora de Direção da Creche da Fundação Oswaldo Cruz/Fiocruz; Coordenadora do Curso de Desenvolvimento Profissional para Educadores Infantis - Creche Fiocruz/EPSPJV-Fiocruz; e Professora Supervisora Educacional do Município de São Gonçalo/SG/RJ.

that permeate the naturalization, especially in Early Childhood Education, of certain actions based on captures that understand as necessary the compliance of children to certain standards.

Keywords: Early Childhood Education. Resilience. Empathy.

Recebido em: 21/10/2021

Aceito para publicação em: 18/01/2022

1 O QUE PULSA NO INÍCIO DO CAMINHO?

O presente artigo busca discutir a Educação Infantil como modalidade de atendimento educacional voltado à infância, em especial no contexto da Pandemia da Covid-19 iniciada em 2019 na região de Wuhan na China, e, posteriormente, propagada mundialmente. Interessa colocar em análise os efeitos dos fazeres e saberes das práticas diárias neste segmento da educação frente ao contexto do Sars-CoV-2 e o cotidiano com o novo coronavírus, inflado pelo chamamento cada vez mais intenso da resiliência, empatia, adaptação, flexibilidade, ajustamento, segurança, proteção.

A maior crise sanitária global do século XXI se instala vorazmente com a Pandemia, trazendo em seu cerne as contradições das produções das verdades que se instituíram a partir da constatação e disseminação global da Covid-19. Quantos discursos se transformaram em verdades, sem espaços para diferenças? Inúmeras produções de relações de saber-poder, com base em parâmetros científicos, mas também no âmbito negacionista da existência do vírus e da necessidade de medidas efetivas para evitar a propagação da Covid-19, esta última acentuada por movimentos de adesão social a conceitos por vezes violentos e impensados em outros momentos. Embora de perspectivas antagônicas, podemos dizer que ambas trazem em seu cerne o enquadramento de falas, comportamentos e padrões de ação, bem como controle permanente e de configuração global. A verdade produz controles sociais e políticos na formação da sociedade e esta valida os poderes sustentados em saberes, pois segundo Foucault (1993) “[...] a verdade é deste mundo; ela é produzida nele graças a múltiplas coerções e nele produz efeitos regulamentados de poder. Cada sociedade tem seu regime de verdades [...] tipos de discurso que ela acolhe e faz funcionar como verdadeiros [...]”.

Nesta perspectiva, é importante pensar que estamos diante de um poder devastador imposto pela Pandemia e as práticas indicadas para o enfrentamento

emitem as verdades produzidas neste espaço de tempo. Ao mesmo tempo, não se pode elucidar a realidade com o que falta a ela, mas por algo que está nela, bem como não é possível dizer qualquer coisa em qualquer tempo, conforme apontado por Foucault (1996). De acordo com Heliana Conde² (2021), porém, em uma referência a Nietzsche, “dizer a verdade não quer dizer estar no verdadeiro”. Desta forma, não se pretende estabelecer julgamentos; tendo como perspectiva que a própria verdade é histórica e não existe uma, porém várias; porém tentar trazer para a discussão no campo da Educação Infantil, questões ligadas às perspectivas do homem para produzir este ou aquele caminho, pois como afirma Scheinvar (2012) “produzir é afetar: propiciar um sentimento, criar um objeto, construir um desejo”.

Apreendemos que não é a formulação de um caminho ou de leis que, por si só, leva a algo, mas as suas formas de aplicação. Nesta vertente que se pretende estabelecer as discussões acerca dos fazeres e saberes desenvolvidos na, para e da Educação Infantil, “estranhando” as questões que vão se apresentando como verdades instituídas com o novo cenário pandêmico, entendendo que se na história da infância nunca houve tanta preocupação com as crianças como vem acontecendo no século XXI – com falas voltadas à valorização da expressão infantil, da espontaneidade, da necessidade de proteção e cuidado – também se conserva a disseminação do discurso acerca de como devem viver e comportar-se. É importante, neste cenário, a análise apontada por Llobet (2020) ao afirmar que “se a proteção das crianças surgiu como consequência dos processos de modernização e do avanço do capitalismo, sua implantação nas sociedades latino-americanas, também incluiu elementos conservadores e tradicionalistas”.

A sociedade globalizada e balizada por relações provisórias prevalece mesmo diante da Covid-19. Sociedade na qual tempo e produtividade já estabelecia, mesmo antes do presente vivido desde o final de 2019, relações cada vez mais profícuas e intimistas na engrenagem defendida pelo neoliberalismo. A realidade

² Aula de Abertura 2021 do PPFH/UERJ.

profícua da lógica neoliberal, que mantém a ideia liberal que os seres humanos nascem em iguais condições, sendo o “jogo” da existência humana um “jogo” de equilíbrio, de acordo com o qual cada indivíduo nasce igual, faz suas escolhas e daí segue, em um racionalismo “irracional” que diz que somos o que queremos ser, em uma visão determinista, na qual querer é poder (D’ALMEIDA, 2014) ³, se exacerba de certa forma com as urgências produzidas na Pandemia.

2 ALGUNS ESTRANHAMENTOS: RESILIÊNCIA, EMPATIA E EDUCAÇÃO INFANTIL

Com a Covid-19, diferentes relações passam a se constituir e novos saberes vão tomando forma, mas as relações existentes não são suprimidas e sim ganham outras roupagens ou mesmo vão se consolidando no contexto dito do “novo normal”, constituindo e afiançando as relações de saber-poder. A flexibilidade, a exigência da capacidade de sermos ágeis, voláteis e, principalmente, abertos a mudanças rápidas, bruscas, inovadoras e em curto prazo, como enunciadas por Sennett (2003), permanece parte importante de um conjunto de valores e atitudes funcionais ao mundo da produção capitalista, mantidas talvez de forma mais brutal com a Covid-19 e todo seu poder devastador, afinal, só no Brasil já ultrapassamos o total de 600 mil mortes, colocando inúmeras famílias a deriva terminal dos desdobramentos cruéis das bases pandêmicas e suas valas sem despedidas ritualísticas tão fundantes na formação familiar de alguns e de muitas sociedades. Viúvos e viúvas; filhos e filhas; mães e pais; avôs e avós; amigos e amigas; trabalhadores e trabalhadoras; cuidadores e cuidadoras; professores e professoras; afetos e amores... rostos, corpos e nomes deste total alarmante de mortos que gritam em sua concretude na frieza dos números quantificados, mas também revela

³ Essa discussão pode ser aprofundada em “A obrigatoriedade da Educação Infantil: governamentalidade e refinamento das técnicas de governo”. Tese/ 2014/UERJ.

o ferocidade de mais de 130 mil crianças e adolescentes deixadas órfãs somente no Brasil – número obtido até abril de 2021 quando ainda se somava cerca de 400 mil mortes –, segundo estudo divulgado pela Revista inglesa *The Lancet* em julho de 2021⁴.

Os sistemas educacionais são integrantes deste panorama formado com a Covid-19, do qual a Educação Infantil também é parte enquanto primeira etapa da Educação Básica brasileira. Com a ausência de funcionamento dos espaços escolares e outros espaços de convivência, com o fechamento total das escolas em março de 2020 e retornos escolares na modalidade híbrida em épocas e com regras específicas nas diferentes regiões no Brasil, bem como com a impossibilidade de circulação e interação de forma efetiva no período mais inicial da Pandemia, as referências infantis se tornaram, muitas vezes, exclusivamente familiares e, em alguns casos, “relações comunitárias” extramuros escolares, em especial para classes mais pobres, colocando muitas vezes em evidência a precariedade na assistência à criança nos campos da alimentação, da higiene ou mesmo da segurança física. Cenário que Llobet (2020)⁵ evidencia ao destacar, acerca da realidade de algumas crianças, que “[...] um número invisível está sendo vítima de violência doméstica [...]”, dentre outras precariedades. É acertado afirmar que a Pandemia se apresentou para todos, não escolhendo classes sociais, mas por certo as condições de enfrentamento, prevenção e possibilidades são desiguais e díspares. A disparidade sinalizada por Ricardo Antunes⁶ (2020) quando afirma que estamos todos em uma tempestade, mas em embarcações diferentes para confrontar-se; bem como quando constata que a “Pandemia desnudou uma tragédia já anunciada”.

⁴ Estudo divulgado amplamente nos veículos de comunicação brasileiros, bem como pela Confederação Nacional dos Trabalhadores de Educação. <https://www.cnte.org.br>. Acesso em out.21.

⁵ Disponível em: <<https://doi.org/10.5209/soci.69632>> Acesso em 30 de Jul.2021

⁶ Palestra “Os impactos da Pandemia do novo coronavírus no mundo do trabalho”, conferida no primeiro Seminário integrante do ciclo de Seminário on-line promovido pela Fundação Oswaldo Cruz: Os impactos da Pandemia do novo coronavírus no mundo do trabalho. Proferida em 22/07/2020.

Por certo todas essas questões já existiam na realidade brasileira antes da Covid-19, necessitando de ações profícuas de políticas públicas efetivas e emancipatórias, populações subestimadas, assujeitadas, capturadas e controladas pelas políticas existentes e praticadas, que aumentam a precariedade, atuando pela tutela e pelo controle social, como apresentado por Coimbra & Scheinvar (2012) ao afirmarem que “Em nome da proteção a estes, as leis operam por meio de tutela, do controle dos enquadrados como 'necessitados'”. Contudo, na Pandemia tais contextos já existentes são evidenciados, tornando-se mecanismos e estratégias de poder, visando operar ainda mais processos de controle e de adequação às perspectivas que fervilham frente às exigências – com base nas demandas mundiais de adequação diante da Covid-19 – de novos olhares, novas práticas, novos fazeres, bem como da necessidade da convergência para a tecnologia como benefício inclusive nos ambientes de educação até mesmo na Educação Infantil, já instituída em outros países e continentes.

No Brasil o caminho mais “encurtado” defendido por muitos segmentos sociais para efetivar o atendimento dessas demandas convergiu para os discursos e produções de verdades que propagaram a necessidade premente do retorno às aulas presenciais, independente das taxas de transmissibilidade da Covid-19, a mortandade ou mesmo em que condições voltariam aos espaços escolares. A pergunta: que espaços são esses? Não é considerada necessária. É fato que algumas redes de ensino brasileiras não conseguiam ofertar espaços e condições mínimas apropriadas, sequer com água encanada e sabão ou outros materiais considerados necessários a esta ocupação, mesmo antes da Pandemia. A convocação de retomada das atividades estudantis desde a Educação Infantil e o retorno das crianças para as atividades escolares presenciais nos leva a questionar: estar acontecendo no mundo todo significa que é para todos? Da mesma forma?

Os discursos propagados no Brasil, mesmo com a Covid-19, permanecem não objetivando o estabelecimento de um trabalho que favorece o reconhecimento

das diversas infâncias, mantendo a visão de uma infância determinada e única, para a qual não assentam outras possibilidades, mas somente os ambientes escolares. A escola voltada à primeira infância está sempre relacionada à condição de espaço essencial e muitas vezes exclusivo para que a criança se desenvolva, crie valores, tenha acesso aos conhecimentos, amplie habilidades e competências.

Incorporada como um dos direitos às políticas públicas para a Infância a partir da Constituição Federal de 1988 e garantida na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº9394/96) a Educação Infantil já era alvo no contexto brasileiro, mesmo antes da chegada da Pandemia, de exercícios político-sociais em relação à infância e na educação voltada a ela, nos quais era possível verificar a perpetuação de uma subjetividade calcada na prática que produz um estado, uma natureza e uma essência à infância, fazendo com que a criança não seja vista como alguém que é, mas como “algo” a que todos têm direito, inclusive de dispor de seus corpos. Corpos que necessitam de disciplina, controle, governo. Ao institucionalizar a educação infantil como forma de escolarização conseqüentemente promoveu-se a institucionalização crescente de crianças desde a mais tenra idade, tornando-as indivíduo público, que pode ser compartilhado, dispondo também de seus corpos e das suas potências (D'ALMEIDA, 2009)⁷.

De certo modo, as ações da e na Educação Infantil com a Pandemia intensificou a promoção de processos de subjetivação ainda mais brutal, seja ao determinar, enquadrar e controlar os comportamentos das crianças por meio de técnicas de dominação seja ao estimulá-las para que operem de acordo com os padrões estabelecidos, ditos como o “novo normal”. Condutas resilientes e com empatia são esperadas frente ao cenário mundial da Pandemia e à defesa permanente da frequência presencial das crianças nos espaços escolares

⁷ Essa discussão pode ser aprofundada em “Educação infantil e direito: práticas de controle como campo de análise”. Dissertação/2009 /UERJ

permanece ativa segundo esta lógica, mesmo em situação tão atípica como a causada pela Covid-19 e não pensada até então.

Cabe-nos questionar talvez de que forma empatia e resiliência se inseriram no contexto da Educação Infantil enquanto palavras de ordem direcionadas maciçamente à educação da infância diante da Pandemia. Empatia e resiliência se unem de forma a aderir às demandas sociais contemporâneas que se baseiam em formas modelares de comportamento e enquadramentos a padrões pautados em novos valores, interesses e formas de se relacionar e diante da Pandemia essa exigência, em especial, se impõe veementemente. É necessário, mas antes de tudo é preciso, adaptar-se e ajustar-se, mas não somente isso. É preciso enquadrar-se de forma equilibrada, emoldurada ao padrão, com positividade permanentemente e harmoniosamente. O chamamento é pela resistência, mas um resistir modelar; um resistir moldado a comportamentos entendidos como bons, ideais, criativos; um resistir capturado; resistir pela adesão e adaptação (D'ALMEIDA, 2014). Não basta mais ser resiliente e adaptar-se às adversidades. É necessário agora a adesão entoada das adversidades, instituindo comportamentos adaptados, modulados, com dependência recíproca e tranquila.

Os discursos pelo retorno dos espaços escolares de Educação Infantil, neste contexto, tomam por base cotidianamente as verdades construídas no sentido que estar na escola significa estar sendo “preparado” para encarar os desafios impostos pela Pandemia, mas agora não só de forma resiliente, mas também com empatia. As determinações voltadas para a área de Educação Infantil, cada vez mais persuasivas e pautadas na “arte de dizer a verdade”, não carecem permanecer atadas à disciplina dos corpos como mecanismo de contenção às resistências ao exercício do poder (FOUCAULT, 2005). Com esta configuração, reforça-se ainda mais a visão salvacionista da educação, sendo mantida a defesa que na escola, e talvez somente nestes espaços, as crianças podem vivenciar situações desafiadoras desde a Educação Infantil de modo a favorecer o desenvolvimento de sua

resiliência, à medida que comportamentos resilientes não são inatos. Porém não só. É necessário também que tenham empatia, que façam adesão ao comportamento adaptativo às adversidades, mas de forma devotada, altruísta, leal, constante, cordial, simpática. A modulação esperada é que o indivíduo, desde a tenra idade, seja capaz de experimentar junto, enternecidamente e cordialmente, um sentimento frente à determinada situação adversa, estabelecendo comportamento/ação resiliente diante do vivido. O comportamento resiliente não é mais individual, mas coletivo. Não é de um, mas de todos. Comportamento ensinado e apreendido. Sob estes embasamentos, podemos então dizer que ao somar-se o conceito de empatia a resiliência manteríamos a ideia necessária de flexibilidade e o ajuste permanente às demandas globais, porém com volatilidade, inovação e empreendedorismo. E mais, tendo como base a adequação e adesão das crianças, e também de suas famílias, aos novos parâmetros, os conceitos e concepções vão somando-se aos preceitos existentes e vão se configurando arditosamente nas práticas diárias.

3 (IN) CONCLUSÕES DO PERCURSO

É necessário, então, pensar nas formas de controle que são construídas, percebendo que não há modelos, mas modelações que atribuem e produzem discursos tidos como verdadeiros. O contexto atual nos permite reflexões ímpares acerca destas modelações e lógicas que passam a circunscrever a prática desenvolvida com crianças tão pequenas em tempos de Covid-19. O chamamento para novos métodos e técnicas ainda mais modelares, visando perpetuar e reconfigurar a lógica maquinica da escola como lugar exclusivo para a educação da infância, à medida que as instituições de Educação Infantil são ainda mais alvo direto de ações que governam corpos e visam reger a vida, não só com a Pandemia, porém talvez mais acirrada na atual conjuntura, na qual resiliência e empatia passam a compor as expectativas dos comportamentos infantis. O espraiamento do

conceito de resiliência encontra companhia no conceito empatia, e ambas são diretrizes atuais dos arranjos que se espera da Educação Infantil como “a ética do futuro” (OLIVEIRA, 2012) ⁸.

Neste sentido, o que se propõe são algumas conversas que perpassam a naturalização, em especial na Educação Infantil, de determinadas ações pautadas em capturas que entendem como necessária a conformidade das crianças aos padrões determinados, considerando que assim terão um bom aproveitamento escolar ou não terão atrasos no desenvolvimento e aprendizagem. Espaço no qual as naturalizações dos discursos passaram a ser constantes, e ainda mais intensificados na Pandemia, através de um consenso que se quer produzir que “lugar de criança é na escola” e fora dela nada pode ser construído produtivamente falando, mantendo a adequação aos padrões neoliberais salvaguardados, na atualidade, pela instituição de comportamentos resilientes e com empatia. Assim, ter a suspensão das atividades escolares pode representar, dentre outras coisas, o contraditório aos discursos pautados em rendimento escolar futuro e retorno de investimentos necessários na formação de capital humano desde a tenra idade, tão propagados no contexto brasileiro desde antes da Covid-19.

Tentar traçar o alinhavo desta questão aos saberes e fazeres da Educação Infantil na Pandemia pode ajudar a compreender o cenário atual da educação da infância no Brasil, quando a escola infantil permanece como espaço de conformações, mas se acentua o contexto da adesão como palavra central, garantindo a funcionalidade do projeto político pautado na visão do capital, no ideário descentralizado, flexível e que prima por uma troca entre valor humano por valor de mercado.

O que conseguimos vivenciar no tempo presente com a Pandemia por todo Brasil – apesar das legalizações e normatizações existentes voltadas à Educação Infantil – é que algumas centenas de crianças acentuaram o enfrentamento das

⁸ Disponível em: <www.revistas.pucsp.br/ecopolitica>. Acesso em: 06 de Abr. de 2014.

condições já precárias existentes, mesmo com protocolos sanitários de retomada para as atividades presenciais, defendidos por muitas redes de ensino. As ações políticas e sociais direcionadas à infância e à sua educação permanecem, na maioria das vezes, desconsiderando as múltiplas infâncias que povoam a realidade brasileira. Promove-se a perpetuação da adequação das práticas e referenciais teóricos às regras sociais, situando a educação como mecanismo para que as crianças, e conseqüentemente suas famílias, sejam enquadradas aos formatos produzidos hegemônica e socialmente, respondendo às demandas de comportamentos resilientes e de empatia frente às adversidades acendidas.

Quanto mais empatia mais capacidade de entender o outro de forma adaptativa, consoante e consensual para contrapor os desafios e problemas que se apresentam cotidianamente. Resiliente e com empatia reage-se então de maneira flexível, positiva, eficaz, eficiente, dinâmica e equilibrada, não conflituosa. De tal modo, adaptar-se ao novo cotidiano prevê antes de tudo uma capacidade de superação ativa, efetiva e com positividade, aceitando o novo, a mudança, ao outro e mantendo o foco de suas ações, interesses e objetivos de maneira modular com as adversidades. O investimento é na educação dos comportamentos resilientes e com empatia, a fim de conter os desvios e garantir a retomada das atividades independente do que se esperava pedagogicamente para a educação de crianças tão pequenas, em especial no cenário político que vivemos na atualidade no Brasil, no qual ferve nacionalmente espaços controvertidos e polêmicos, pois afinal não podemos deixar de falar do golpe sofrido pela democracia em 2016 e nos tempos difíceis que vivemos desde então.

As políticas neoliberais uniram, desde a década de 1970, os sistemas de educação ao modelo de uma política educacional mercantil, e posteriormente a Educação Infantil, desde antes da Covid-19, foi incluída neste preceito, mas no contexto pandêmico vivido na atualidade no Brasil essa norma se amplifica arranjando e assujeitando ainda mais a todos. Acima de tudo se educa para a

formação de comportamentos adaptáveis, conformados, inovadores, solidários, harmônicos. Se até o início de 2020 estabelecíamos, antes da Pandemia, relações entre os campos de saber, tipos de normatividade e formas de subjetividade na Educação Infantil, buscando ressignificar o espaço de educação da infância e fugir dos ditames da organização social que se apresentavam, hoje os desafios parecem ainda maiores. Resilientes e com empatia, se quer possibilitar a aprendizagem de valores pautados em comportamentos de atitude volátil e em contínua inovação frente às demandas de enquadramento, criatividade, ajustamento, adesão.

REFERÊNCIAS

COIMBRA, Cecília; SCHEINVAR, Estela. **Subjetividades punitivo-penais**. In: BATISTA, V.M. (org.). LAMARÃO, S. (tradutor). Loïc Wacquant e a questão penal no capitalismo neoliberal. Rio de Janeiro: Revan, 2012.

FOUCAULT, Michel. **A verdade e as formas jurídicas**. Rio de Janeiro: NAU, 2005.

_____. **A ordem do Discurso**. São Paulo: Edições Loyola, 1996

LLOBET, Valeria. "Tensiones entre derechos de las mujeres y protección de la niñez". **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 28, n. 3, e65412, 2020. Disponível em: <www.scielo.br> Acesso em: 30 de Jul. de 2021.

SENNETT, Richard. **A Corrosão do Caráter: consequências pessoais do trabalho no novo Capitalismo**. Tradução Marcos Santarrita. 7ª ed. Rio de Janeiro: Record, 2003.

SCHEINVAR, Estela. **Produzir**. In: *Pesquisar na diferença: um abecedário*. Organizadoras: Fonseca, Tânia Mara Galli, Nascimento, Maria Livia; Maraschin, Cleci. Porto Alegre: Sulina, 2012.

DOI: <https://doi.org/10.30749/2594-8261.v6n1p231-240>

**A MULHER NA SOCIEDADE: UMA PROPOSTA PEDAGÓGICA PARA
RECONSTRUÇÃO DO DISCURSO**

***WOMEN IN SOCIETY: A PEDAGOGICAL PROPOSAL FOR THE
RECONSTRUCTION OF DISCOURSE***

**Roni Mello Peronio¹
Cíntia Saydelles da Rosa²
Ana Paula Cocco Bastos³
Graciela Marques Suterio⁴**

Resumo: Os sentidos das palavras não são convenções aleatórias. Elas representam a ideologia dominante na sociedade e trazem consigo uma perspectiva histórica de poder. Não é à toa, por exemplo, que a palavra gênero seja tão debatida na sociedade, entre uma falácia denomina de “ideologia de gênero”, considerada como uma doutrinação que visa destruir a família brasileira e a igualdade de gênero, que se constitui em uma luta por igualdade de direitos entre mulheres e homens. Entender o significado da palavra gênero, sua origem cultural e histórica é primordial para que possamos entender que as discriminações de gênero são construídas socialmente e não biologicamente. Nesta mesma perspectiva, há a naturalização de tomar como sinônimos as palavras trabalho e emprego, assim desvalorizando-se cada vez mais os trabalhos reprodutivos, que são na maior parte das vezes são

¹ Graduação em Gestão da Tecnologia da Informação pela Universidade da Região da Campanha (2014). Especialista em Gestão e Inovação em Agronegócio pela Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA), Mestre em Educação Profissional Tecnológica pelo Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia Farroupilha- PROFEPT. Atualmente é técnico administrativo em educação da Universidade Federal do Pampa.

² Graduação em Ciências Biológicas pela Universidade Federal de Santa Maria (2007) e mestrado em Ciências Biológicas (Bioquímica Toxicológica) pela Universidade Federal de Santa Maria (2010). Atua como Técnica administrativa em Educação, no cargo de técnica de Laboratório, na Universidade Federal do Pampa. É integrante do Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação do Campo e do Grupo de Pesquisa TUNA- Gênero Educação e Diferença, da UNIPAMPA.

³ Graduação em Tecnologia em Gestão Ambiental pela Universidade da Região da Campanha-URCAMP (2013). Participou como voluntária, em 2013, do Projeto de Inventário de áreas naturais na Bacia Hidrográfica do rio Santa Maria.

⁴ Graduação em Ciências Biológicas pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (2009), Especialização em Educação em Ciências pela Universidade Federal do Pampa (2013), Mestrado pelo Programa de Pós graduação de Ensino em Ciências pela Universidade Federal do Pampa (2017). Atua como técnica de educação de laboratório na área de biologia na Unipampa. Membro do TUNA - gênero, educação e diferença.

realizados por mulheres, o que gera um acúmulo de jornadas de trabalhos e, em alguns casos, restringe a atuação das mulheres em espaço privado/doméstico. Neste trabalho, apresentamos esses conceitos e discutimos, a partir de algumas práticas realizadas por nós, uma possibilidade de intervenção pedagógica em espaços escolares, baseada nesses conceitos, com a finalidade de esclarecer e possibilitar mais diálogos sobre a igualdade de gênero. Esperamos que, ao final dessa prática, os alunos tenham percebido que as desigualdades históricas entre homens e mulheres envolvem interações sociais, características culturais e relações de poder, bem como a importância de abordar esse tema em sala de aula.

Palavras-chave: Igualdade de Gênero. Educação. Transformação. Discursos.

Abstract: Word meanings are not random conventions. They represent the dominant ideology in society and bring with them a historical perspective of power. It is not by chance, for example, that the word gender is so debated in society, between a fallacy called “gender ideology”, considered as an indoctrination that aims to destroy the Brazilian family and gender equality, which is constituted in a struggle for equal rights between women and men. Understanding the meaning of the word gender, its cultural and historical origin is essential for us to understand that gender discrimination is socially and not biologically constructed. In this same perspective, there is a naturalization of taking the words work and employment as synonyms, thus increasingly devaluing reproductive work, which is most often performed by women, which generates an accumulation of working hours and , in some cases, restricts the performance of women in private/domestic spaces. In this work, we present these concepts and discuss, based on some practices carried out by us, a possibility of pedagogical intervention in school spaces, based on these concepts, with the purpose of clarifying and enabling more dialogues on gender equality. We hope that, at the end of this practice, students have realized that the historical inequalities between men and women involve social interactions, cultural characteristics and power relations, as well as the importance of approaching this topic in the classroom.

Keywords: Gender Equality. Education. Transformation. Discourses.

Recebido em: 20/10/2021

Aceito para publicação em: 19/01/2022

1 INTRODUÇÃO

A educação é um tema debatido tanto no âmbito socioeconômico quanto político, desse modo ela pode servir tanto para projetos conservadores, tradicionais e conformadores das capacidades humanas, voltada para empregabilidade, quanto para projetos libertadores, comprometidos com a ampliação das capacidades humanas e voltados para a transformação social. Considerando as desigualdades históricas entre homens e mulheres, seja no ambiente econômico ou social, entendemos que a escola, como espaço de socialização, não pode se furtar das discussões sobre desigualdade de gênero.

O objetivo deste trabalho é problematizar o uso da linguagem e dos discursos proferidos sobre a mulher que culminaram na desigualdade de gênero e, a partir do entendimento desses discursos, auxiliar na sua desconstrução por meio da proposição de uma proposta educacional. Utilizaremos a tese marxista de que o significado das palavras são resultados de luta de classe, sendo assim os discursos proferidos sobre a mulher são elementos de dominação dos homens sobre elas. Desse modo, será contextualizado o surgimento do significado da palavra gênero, bem como os conceitos de trabalho e emprego.

Este texto está organizado em três partes: a linguagem como elemento de dominação, a escola como elemento de "desconstrução" dos discursos sobre a mulher e, por último, apresentaremos um breve relato de uma proposta educacional que foi/ está sendo desenvolvida e aplicada em escolas públicas no município de Dom Pedrito/ RS.

2. A LINGUAGEM COMO ELEMENTO DE DOMINAÇÃO

A linguagem e a comunicação estão na base da sociedade humana. Sem o domínio linguístico, sem a lógica comunicativa e participativa não se constrói a coesão social, nem a criatividade de sentido do mundo, nem as intervenções que modificam o meio ambiente (BOFF, 2010).

Foi através da linguagem que se construíram os discursos sobre a moral da mulher e qual deveria ser seu papel na sociedade, isso porque a sociedade e a linguagem se interconectam no seu desenvolvimento. Discurso é entendido como aquilo que está instalado nos aparatos jurídicos, no cotidiano, nos gestos e costumes, nas instituições e até mesmo na arquitetura (COLLING, 2014).

Para Marx, a linguagem é igual à força, ao poder e à dominação. É graças à palavra que se busca a dominação. A linguagem é o instrumento de dominação do homem pelo próprio homem (MARX, 2017), no caso da problemática abordada neste estudo, é instrumento de dominação do homem sobre a mulher. Desse modo, os discursos proferidos historicamente sobre a figura da mulher foram primordiais para definir o seu papel na sociedade. Nos dias atuais, se as pessoas dizem o que dizem é porque, de certa forma, elas estão inseridas numa estrutura social em que reproduzem discursos.

Reconhecer os discursos e as práticas que nomearam as mulheres ou as silenciaram no campo da história é a primeira tarefa. Isso porque a história do discurso masculino sobre as mulheres demonstra que, do ponto de vista teórico, as mulheres não existem, são construções de discursos proferidos por homens que ocupavam as instâncias de poder.

Na história das mulheres a dimensão da linguagem, dos discursos, passa a ser uma ferramenta de análise importante, agora não mais como meio de representação da realidade, mas como ferramenta de dominação, isso porque a linguagem não é só vocabulário, mas discurso que numa relação de saber e poder, determina verdades e nos subjetiva (COLLING, 2014). Se os discursos definiram/definem o papel de homens e mulheres, esses discursos podem ser desfeitos, sob a condição que se saiba como foram feitos. Esse deve ser o objetivo central de uma educação voltada para a igualdade de gênero.

3. A ESCOLA COMO ELEMENTO DE “DESCONSTRUÇÃO” DOS DISCURSOS SOBRE A MULHER

Apresentaremos os conceitos de sexo biológico e gênero, bem como de trabalho e emprego, pois a partir deles apontaremos uma possibilidade de intervenção pedagógica, para problematizar a divisão sexual do trabalho e refletir sobre divisões e hierarquizações entre homens e mulheres percebidas no cotidiano do trabalho e na sociedade como um todo.

3.1 Sexo e Gênero

No início dos anos 80, teóricas feministas criaram o conceito gênero para dar conta da entrada das mulheres no domínio público. A categoria gênero começou a ser utilizada para denunciar a discriminação que a mulher sofria em todos os níveis e teve como objetivo principal introduzir, na história global, a dimensão da relação entre os sexos, com a certeza de que esta relação não é um fato natural, mas uma relação social construída e incessantemente remodelada, efeito e motor da dinâmica social (COLLING, 4201). Para essa autora ser homem ou ser mulher é uma construção simbólica que faz parte do regime de emergência dos discursos que configuram sujeitos. Neste sentido, é necessário criticar, desmontar estereótipos universais e valores tidos como inerentes à natureza feminina.

Essas relações sociais que se baseiam nas diferenças percebidas entre os sexos biológicos são uma forma de expressão das relações de poder na sociedade. Segunda essa autora, o sexo biológico pode ser considerado uma espécie de “embalagem” com a qual viemos para a vida, determinada cromossomicamente (CORSINI, 2015). Porém, o mais importante aqui é entender que a biologia não pode ser pré-requisito para divisão social, econômica e cultural entre os indivíduos.

3.2 Trabalho e emprego

O primeiro ato humano, para Marx, é o ato de trabalhar (MARX, O CAPITAL). O trabalho como atividade ontológica é o elemento estruturador do ser social, ele é um valor essencial à vida humana e ao conhecimento do homem, pois pelo trabalho se proporciona a relação do homem com a natureza e com os demais seres.

Para a superação da dualidade histórica da formação básica está a compreensão do trabalho no seu sentido duplo: Trabalho Ontológico e Trabalho Histórico. O primeiro é a relação do homem com a natureza para produzir sua própria existência, assim, produzindo conhecimento. É educativo na medida em que proporciona a compreensão do processo histórico de produção. Trabalho histórico (emprego) é o trabalho assalariado, produção específica da existência humana sob o capitalismo.

Sob essa concepção, o trabalho não pode, apenas, se reduzir à atividade laborativa ou emprego. Ele aparece como atividade crucial para produção dos elementos necessários para vida biológica e social dos seres humanos. Nessa mesma compreensão está implícito o sentido de propriedade, que no sentido ontológico é o direito do ser humano de apropriar-se, transformar, criar e recriar a natureza pelo seu trabalho. Percebe-se a centralidade do trabalho enquanto práxis, não só no plano econômico, mas no âmbito da arte, cultura, linguagem e símbolos.

No capitalismo, é considerado produtivo só aquilo que gera valor de troca no mercado, ou seja, aquilo que pode se “mercantilizar”. Nesse contexto, conforme o capitalismo avança, com ele também avança a ideia de que o trabalho reprodutivo não é trabalho, porque não se vende/troca no mercado. Nessa concepção desvaloriza-se a força de trabalho das mulheres, uma vez que, infelizmente, elas dedicam quase que o dobro de tempo com atividades domésticas, ou seja, na realização do trabalho reprodutivo (COLLING, 2014).

Isso teve como consequência uma diminuição da capacidade jurídica das mulheres em relação aos homens. Desse modo, as relações de poder entre homens e mulheres, eram também relações entre trabalhos domésticos e trabalho produtivo.. Estes limites da feminilidade, determinados pelos homens, são uma maneira clara

Revista Lex Cult, Rio de Janeiro, v. 6, n. 1, p. 231-240, jan./abr. 2022.

de demarcar a sua identidade, como se a mistura de papéis sociais lhes retirasse o solo seguro, uma clara relação de poder dos homens sobre as mulheres.

4. PROPOSTA EDUCACIONAL

Nossa proposta educacional foi realizada na forma de oficinas pedagógicas, a ideia inicial é que esse tema seja desenvolvido com alunos do ensino médio, de forma dialógica e interativa. Consideramos que saber a diferença entre os conceitos de trabalho e emprego é de suma importância, uma vez que a principal característica de divisão sexual do trabalho é a destinação prioritária dos homens à esfera produtiva e das mulheres à esfera reprodutiva, tendo como consequência a dupla jornada de trabalho da mulher. Ademais, esses conceitos serão problematizados com a questão de gênero. Neste sentido, abordar os conceitos Sexo Biológico e Gênero é importante porque esses revelam, em parte, a oposição fundante entre natureza e cultura.

O desenvolvimento da prática acontece em três momentos: No primeiro momento foram apresentados dados sobre as escolhas profissionais, desigualdade salarial, dupla jornada de trabalhos das mulheres, evasão escolar e baixo número de mulheres em cargos políticos. No segundo momento, de forma dialógica e dinâmica, em forma de oficinas pedagógicas, abordou os conceitos de Trabalho, Emprego, Sexo Biológico e Gênero. Foram estimuladas situações de discussões. Destaca-se que discussão é diferente de debate, pois esta última noção remete a situação nas quais os interlocutores defendem posições geralmente incompatíveis. No terceiro momento os discentes foram provocados a propor formas de intervenção na problemática apresentada, isso propicia a professora/o colocar-se no papel do outro, de compreender a realidade pela visão dos alunos como forma de aproximação entre a vida e o que vai ser investigado.

As oficinas pedagógicas foram construídas com materiais interativos, por meio de perguntas, tais como: “O que é gênero?” ou “Qual diferença entre trabalho e emprego?”, além de fotos de revistas e jornais. A partir do conhecimento dos Revista Lex Cult, Rio de Janeiro, v. 6, n. 1, p. 231-240, jan./abr. 2022.

discentes e de maneira dialógica, educandos e educadores, formularam/reformularam novos conceitos. A partir do entendimento desses conceitos, problematizamos a Divisão Sexual do trabalho, com dados do IBGE, demonstrando como esses números se apresentam de fato na realidade e como interferem na organização social, a exemplo de profissões que são tipicamente ocupadas por homens ou por mulheres, ou até mesmo nas brincadeiras infantis ditas de meninos ou de meninas.

Outro aspecto que pode ser abordado ao longo da intervenção é a menor ocupação das mulheres em cargos de gestão e/ ou em cargos políticos. Visto que a alta demanda de trabalho reprodutivo por parte das mulheres acaba por limitar sua atuação em espaços públicos. Espaços esses que acabam sendo ocupados por homens, que muitas vezes, usam essas representações para manter seus próprios benefícios.

Além disso, conteúdos específicos de diferentes disciplinas e áreas do conhecimento poderão ser abordados por meio de um planejamento estratégico. Nas ciências da natureza pode-se abordar o sistema genético, na matemática pode ser trabalhado tratamento de informações e estatística, na história e geografia a formação da sociedade brasileira, enfim uma possibilidade ampla que pode partir desta proposta.

Durante a aplicação das oficinas, fizemos algumas adaptações e, por vezes, alteramos a nossa dinâmica de trabalho e os materiais utilizados. No entanto, em todas elas, percebemos o engajamento e participação dos discentes, que revelaram interesse em aprender mais sobre o assunto e se demonstraram dispostos a apresentar soluções, mesmo que pontuais, para diminuir a desigualdade de gênero e todos refletiram sobre os discursos que constroem/reconstroem o papel da mulher na sociedade.

Não há pretensão de elaborar um manual ou receita que deve ser seguida à risca, mas uma sugestão de metodologia que deverá ser adaptada e reinventada conforme as possibilidades e características do público e local em que será aplicada.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Caro leitora/leitor, esperamos que tenham percebido que as desigualdades históricas entre homens e mulheres envolvem interações sociais, características culturais e relações de poder, bem como a importância de abordar esse tema em sala de aula. Nesse sentido, entendemos que a proposta é apenas um início, um incentivo aos educadores, para abordar a desigualdade de gênero, em diferentes espaços, com o intuito de expor os problemas estruturais, para que sejamos educadores agentes de transformação social.

Compreendemos que é preciso uma mudança de postura pedagógica, ou seja, assumir o compromisso de tomar como centro do processo educativo não a palavra e o saber magistério, mas todas as atividades e vivências do educando, os seus processos de descobrimentos, socialização e singularização. Trata-se de assumir o compromisso de desenvolver um processo educativo orientado para a democracia, assim incentivar todos e cada cidadão para participar efetivamente como sujeitos da construção de uma nova sociedade.

Não se trata de alimentar uma postura reducionista ou ingênua que supõe ser possível transformar toda a sociedade a partir de uma intervenção pedagógica, ou que a partir da escola seja possível eliminar as relações de poder em qualquer instância. Entretanto, é necessário alimentar a postura defendida por Paulo Freire: *“se a educação não pode tudo, alguma coisa fundamental ela pode. Se a educação não é a chave das transformações sociais, ela não pode ser a reprodutora da ideologia dominante”*.

REFERÊNCIA

BOFF, Leonardo. **O Despertar da Águia: o dia-bólico e o sim-bólico na construção da realidade**. 22. ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 2010.

COLLING, A. M. **Tempos Diferentes, Discursos iguais: A construção do corpo feminino na história**. 1. ed. Dourados-MS: UFGD, v. 1, 2014.

CORSINI, L. Gênero. In: TRABALHO REALIZADO PELO INSTITUTO BRASILEIRO DE ADMINISTRAÇÃO MUNICIPAL (IBAM), P. A. O. M. E. I. C.-C. **projeto Gênero e Direitos Humanos: Construindo diálogo para a Autonomia Econômica**. 1. ed. Rio de Janeiro: [s.n.], v. 1, 2015. Cap. 1, p. 29-50.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 71. ed Rio de Janeiro/ São Paulo: Paz e Terra, 2019.

MARX, Karl. **Crítica da economia política: Livro I: o processo da produção do capital**/ Karl Marx; tradução Rubens Enderle.-2ª ed.- São Paulo: Boitempo, 2017.

DOI: <https://doi.org/10.30749/2594-8261.v6n1p241-250>

DIÁLOGOS ENTRE A COMUNIDADE QUILOMBOLA E A ESCOLA

DIALOGUES BETWEEN THE QUILOMBOLA COMMUNITY AND THE SCHOOL

Fabiani Franco de Alves¹
Jose Guilherme Franco Gonzaga²

Resumo: A insurgência do movimento negro trouxe à pauta questões referentes ao direito à cultura, ao território e por consequência à educação. Conquistas como a lei 10.639, a demarcação de terras quilombolas e as Diretrizes Nacionais da Educação Escolar Quilombola estabelecem parâmetros legais para a implementação de uma educação que possa visibilizar e escutar outras histórias. Mas em uma sociedade racista não basta estar na lei, é preciso uma construção cotidiana coletiva entre comunidade e escola para a construção de propostas educativas em que a escola possa se tornar efetivamente um espaço de estudo, pesquisa, para discussão da cultura afro-brasileira, africana, indígena e quilombola, enfim uma Escola pública, diversa, plural, democrática, coletiva para um campo com “gentes”!

Palavras-chave: Educação Escolar Quilombola. Diretrizes Curriculares Nacionais. Comunidade Quilombola.

Abstract: The insurgency of the black movement brought to the agenda issues related to the right to culture, territory and, consequently, education. Achievements such as Law 10,639, the demarcation of quilombola lands and the National Guidelines for Quilombola School Education establish legal parameters for the implementation of an education that can make other stories visible and listen. But in a racist society it is not enough to be in the law, it is necessary a collective daily construction between community and school for the construction of educational proposals in which the school can effectively become a space for study, research, for

¹ É quilombola, pertencente ao território da Comunidade Quilombola de Palmas-Bagé/RS. Graduada do curso de Licenciatura em Educação do Campo da Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA) na área de Ciências da Natureza. Coordenou o 1º Acampamento da Juventude Quilombola (2017), que devido a demanda se tornou o atual - Projeto de Extensão - Encontro Internacional dos Povos do Campo. Participa do Núcleo de Estudos Afrobrasileiros e Indígenas (NEABI) Antônio Sapateiro, da UNIPAMPA, Campus Dom Pedrito. Técnica em Agroindústria pelo IFSul. (2015)

² Pedagogo, Mestre e Doutor em Educação formado pela Universidade Federal Fluminense e pela Universidade de Coimbra, em Portugal. Tem uma caminhada na educação popular onde está aprendendo com o povo a semear lutas e colher sonhos na construção de uma educação sem cercas, sem muros, que tenha a ver com a vida da gente. Na Universidade Federal do Pampa, trabalha no Campus de Dom Pedrito, no Curso de Educação do Campo.

the discussion of Afro-Brazilian culture, African, indigenous and quilombola, finally a public, diverse, plural, democratic, collective school for a field with “people”!

Keywords: Quilombola School Education. National Curriculum Guidelines. Quilombola community.

Recebido em: 20/10/2021
Aceito para publicação em: 26/01/2022

1 INTRODUÇÃO, METODOLOGIA E OBJETIVOS

A história do Brasil é marcada pela negação das especificidades e peculiaridades das comunidades quilombolas frente à construção de uma sociedade pautada em uma estrutura racista, de forma que “a discriminação e o racismo atingem a população afro-descendente e indígena brasileira, até hoje, final da segunda década do século XXI” (PARECER CNE Nº 3/2021), este quadro se reflete também na educação escolar.

Porém, a pujança dos movimentos sociais negros alterou a esfera jurídica de modo a pautar suas demandas. A partir da Constituição Federal em seu Art 68 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias (ADCT), passou-se a ter um dispositivo legal e normativo que reconhecia as Comunidades Quilombolas, e daí a necessidade de garantir direitos básicos, como o direito à Educação. O artigo foi regulamentado pelo Decreto 4887/2003, que normatizou os procedimentos para regularização dos territórios quilombolas, bem como estabeleceu formas mais explícitas de autodefinição como critério para reivindicar a regularização.

A constituição/reconhecimento de um território quilombola, exige também pensar nas relações sociais que neste território se estabelecem, entre elas a educação. A história da educação quilombola tem interlocução com a educação escolar quilombola por meio das organizações dos movimentos sociais que vêm promovendo suas pautas com afinco desde as décadas de 70/80, forjando suas demandas na constituição cidadã de 1988, seguem em 1995, na ocasião da Marcha dos 300 anos de imortalidade de Zumbi dos Palmares, momento significativo para a luta do povo negro, as informações que se tinham sobre as comunidades quilombolas eram ainda mais precárias, ou seja, sabia-se menos do que se sabe hoje a respeito das comunidades quilombolas. Foi por meio do documento do I Encontro Nacional das Comunidades Quilombolas, realizado na cidade de Brasília em 1995, culminando com o final na referida Marcha, que as comunidades quilombolas apresentaram suas reivindicações pelo reconhecimento de seus direitos (SILVA, 2012).

Esse conjunto jurídico dentro do espectro da educação somou-se a Lei 10.639/2003 e a Lei 11.645/2008 que modificaram os Arts. 26 e 79 da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) 1996, determinando a inclusão da temática História e Cultura Afro-Brasileira, Africana e dos Povos Indígenas no currículo das Escolas Públicas e Privadas, conforme o Parecer CNE 3/2004 e a Resolução CNE 01/2004.

A partir desta conquista o movimento quilombola passa a pautar com mais ênfase a luta por uma educação quilombola, inicialmente como uma “educação diferenciada”, que se pautasse no reconhecimento das relações sociais e costumes das comunidades quilombolas e alcançando as práticas educativas nas escolas em territórios quilombolas e outras que atendam estudantes oriundos desses territórios. Que não fosse somente direito das Comunidades, mas também dever do Estado, e assim se constitui a Educação Escolar Quilombola, que doravante trataremos por EEQ. Para o movimento quilombola, a reivindicação das Comunidades Quilombolas por uma política educacional nos seus territórios, está articulada com as lutas pelos direitos à terra, saúde etc.

Neste sentido, este artigo, usando como metodologia revisão bibliográfica e a participação comunitária e em projetos da autora e do autor, apresenta uma análise das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Escolar Quilombola (DCNEEQ), conforme aprovada pelo Parecer CNE 16/2012, que fundamentou a Resolução CNE 08/2012, do Conselho Nacional de Educação. Tendo como objetivos contribuir para uma Educação Quilombola Antirracista da/com/para as Comunidades Quilombolas, em particular na Comunidade Quilombola de Palmas (Bagé - RS); exigir condições para que se cumpra a Lei 10.639/03; Contar a história da Comunidade Quilombola pelos próprios quilombolas; contribuir para que o reconhecimento da história, das lutas, hábitos, costumes, conhecimentos, tecnologias quilombolas possam efetivamente compor os currículos escolares, valorizando a cultura quilombola que constrói a história do local, e do país, reconhecendo os/as que vieram antes e ressignificando o que é ser quilombola hoje.

2 HISTÓRIAS QUE A ESCOLA NÃO CONTA

A Comunidade Quilombola de Palmas, se localiza no Município de Bagé, na região Campanha do Rio Grande do Sul. O nome Palmas se relaciona com a existência de uma espécie de palmeira, da família das palmáceas, o popular coqueiro – buriti.

De acordo com os mais velhos em depoimentos para o relatório sócio-histórico-antropológico elaborado por pesquisadores da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), como um dos requisitos para o processo de regularização fundiária, a comunidade descende da ex-escrava Margarida Sabóia, que se fixou na região ao final do século XIX. Em 2011 a Comunidade teve a publicação do Relatório Técnico de Identificação e Delimitação (RTID) documento este que recebeu várias contestações dos produtores rurais da região e das regiões vizinhas, todas as contestações ao RTID recebidas pelo Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA), seja na superintendência regional do RS, seja na Sede, em Brasília, foram indeferidas. Desconforme a situação, fazendeiros do entorno bloquearam as estradas por mais de um mês, ao saberem da possibilidade de alguns serem notificados pelo INCRA, e serem possíveis desapropriados, em prol do processo de titulação quilombola, invadiram a comunidade, abordando até mesmo a Procuradora da República e o delegado da Polícia Federal.

Em 2017 a Comunidade teve publicada no Diário Oficial da União, a Portaria de nº 106 pelo presidente do INCRA, tendo seu território definitivamente reconhecido pelo órgão. São 837,984 hectares compostos pelos núcleos do Rincão dos Alves, Rincão da Pedreira, Rincão do Inferno e Campo do seu Ourique. Com o reconhecimento, o processo de regularização do território – que culmina com a titulação em nome da comunidade – avança, aguardando agora a decretação de áreas a serem desapropriadas. Da área total declarada, 405 hectares já são de posse das famílias quilombolas.

Importante destacar que enquanto quilombolas, há uma identidade em

construção, Jacinto (2019) diz que essa identidade se constitui

À medida que a militância e a aquisição do conhecimento, bem como as relações foram sendo estabelecidas com o externo à comunidade, estes sujeitos passaram a se auto-reconhecerem e se auto-determinarem como quilombolas, isto associado a um passado constituído de relações familiares, laborais e comunitárias, em que construíram também pertencimentos, que na atualidade fortalecem a luta e de certo modo proporcionam a compreensão da sobrevivência desse modo de ser e viver em comunidade. (JACINTO, 2019, p 82)

A história da educação escolar na comunidade foi diretamente afetada pelo processo de nucleação. Antes existiam escolas mais próximas à Comunidade que foram fechadas. A Escola nucleada localiza-se no Distrito de Palmas na Coxilha das Flores, a cerca de 80 km da sede do município de Bagé e aproximadamente quatro quilômetros da sede da Comunidade Quilombola. Tem como entidade mantenedora, a Prefeitura Municipal de Bagé. Atende em média 60 alunos, organizados da pré-escola ao 9º ano do Ensino Fundamental, com algumas turmas multisseriadas, funciona de segunda a sexta-feira das 9h às 15h em turno integral. Os professores são da zona Urbana, com exceção de apenas uma moradora da localidade.

Alguns estudantes percorrem a pé, vários quilômetros até o encontro com o transporte escolar. Para além da distância física entre Escola e Comunidade que afeta a organização social da qual a escola é parte (festividades, presença e participação da comunidade na escola etc), ocasiona também desconhecimento da realidade entre comunidades e a escola, aprofundando as práticas racistas presentes na sociedade, intensificando os conflitos territoriais e negando nas atividades e currículos escolares as histórias dos povos quilombolas e outros povos e comunidades tradicionais que são historicamente negados em sua humanidade.

3 EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA ENTRE O LEGAL E O REAL

Se é na escola que passamos a ter convívio com a diversidade, é lá também que devemos aprender a respeitar as concepções de mundo dos diferentes grupos fazem/vivem/tem a partir da sua realidade. No caso quilombola, nossa riqueza está

na transmissão de nossas experiências (orais), passadas de geração a geração, na coletividade, ancestralidade, religiosidade, corporeidade, na valorização dos nossos mais velhos/as. Que possa se pensar e desenvolver atividades durante todo o ano e não somente em 20 de novembro.

Segundo Silva (2012), a EEQ vem caminhando para propor metodologias próprias, a partir das Comunidades que tensionam esse olhar de quem “é do lugar” para repensar esse olhar de pertencimento, pensando com a Comunidade, mas tendo no horizonte que cada Comunidade é única e ao mesmo tempo se soma a outras para garantir esse direito básico da Educação, que por tempo nos foi negado.

Silva nos alerta que devemos considerar três dimensões, para de fato implementar as DCNEEQ, sendo:

a acadêmica- escassez de pesquisas desenvolvidas envolvendo as relações raciais na educação com foco na temática da educação nas Comunidades Quilombolas (CQ), **social** - compreender o fazer da educação e os processos educativos de uma CQ e como dialogam com a construção das DCNEEQ e **pedagógica** - buscar no processo educativo e na proposta de educação da CQ contribuições que possam favorecer a construção de DCNEEQ e o entendimento do que venha a ser EEQ, formação de professores, reorientação dos currículos, bem como fortalecer os processos educacionais que vêm sendo desenvolvidas em outras CQ no Brasil e encontrar pistas de como aprimorar a implementação da Lei 10.639/2003. (SILVA, 2012, grifos nossos)

Entretanto, o Censo Escolar de 2020 constata que as escolas que se localizam em territórios quilombolas ou que atendam estudantes oriundos destes territórios, apresentam problemas crônicos em relação à infraestrutura, tais como acesso à internet, laboratórios, bibliotecas entre outros. Intensificando a defasagem educacional, em especial em contextos de ensino remoto imposto pelo grave quadro sanitário provocado pela pandemia COVID-19. A falta de dados oficiais confiáveis em relação ao número de Comunidades Quilombolas e sua efetiva população nos indica que a realidade da educação escolar quilombola, pode ser ainda mais grave do que a captada pelo censo escolar.

O desconhecimento da realidade das Comunidades, e as práticas racistas

presentes na sociedade, além dos conflitos territoriais, contribuem para que escolas que não se localizam em territórios quilombolas, mas atendam estudantes que pertencem às comunidades remanescentes de quilombo, os invisibilizem, silenciem suas histórias, pautadas na oralidade, na memória, ancestralidade e coletividade, não se cumprindo e também a Lei 10.639/2003, onde no seu Parecer CNE 03/2004 recomenda “o registro da história não contada dos negros brasileiros, tais como em *remanescentes de quilombos, comunidades e territórios negros, urbanos e rurais*” (grifos nossos), vejam que a Lei 10.639, **alterou a LDB**, tornando esse destaque obrigatório, então deixar de cumpri-lo é também não cumprir LDB!

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Segundo o Parecer 03/2021 que “Reexamina o Parecer CNE nº 8, de 10 de dezembro de 2020, que tratou das Diretrizes Nacionais Operacionais para a garantia da Qualidade das Escolas Quilombolas” Há várias políticas públicas resultado de ampla negociação entre o Estado e as comunidades quilombolas, entretanto um desafio “é a pouca efetividade das políticas públicas consolidadas em leis e normas, que não chegam ao chão da escola”.

Neste sentido, considerando a Lei Complementar nº 75, de 20 de maio de 1993, compreendemos como fundamental que o Ministério Público cumpra sua função constitucional de zelar pelos princípios constitucionais, em especial de proteção dos interesses individuais indisponíveis, difusos e coletivos, relativos às comunidades indígenas, à família, à criança, ao adolescente, ao idoso, às minorias étnicas e ao consumidor. Em especial o cumprimento das leis e resoluções que constituem as políticas públicas para a efetivação da educação escolar quilombola.

Por fim, afirmamos que a constituição de uma efetiva Educação Escolar Quilombola, exige que comunidade e escola construam coletivamente uma Proposta educativa para que a escola possa se tornar um espaço de estudo, pesquisa, para discussão da cultura afro-brasileira, africana, indígena e quilombola, enfim uma Escola pública, diversa, plural, democrática, coletiva para um campo com “gentes”!

REFERÊNCIAS

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília, DF: Presidência da República.

_____. **Lei Complementar nº 75**, de 20 de maio de 1993. Brasília: 1993.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB.** 9394/1996.

_____. **Lei nº 10.639**, de 9 de janeiro de 2003 - Inclui no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira.

_____. **Lei nº 11.645**, de 10 de março de 2008. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003.

_____. **Decreto nº 4.887**, de 20 de novembro de 2003. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 20 de novembro de 2003. BRASIL.

_____. **Parecer CNE/CP 003/2004**, 10 de março de **2004** - Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais

_____. **CNE/CP Resolução 1/2004**. Diário Oficial da União, Brasília, 22 de junho de 2004, Seção 1, p. 11. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico- Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.

_____. **Resolução CNE/CEB nº 8**, de 20 de novembro de 2012 - Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica.

_____. **Parecer CNE/CEB nº 16/2012**, aprovado em 5 de junho de 2012 - Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola.

_____. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola**. In: Brasil. Ministério da Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

_____. **PARECER CNE/CEB 8/2020** - Diretrizes Nacionais Operacionais para a garantia da Qualidade das Escolas Quilombolas. MEC: Brasília - DF, 2020.

_____. **Parecer CNE/CEB nº 3/2021**, aprovado em 13 de maio de 2021–
Reexame do Parecer CNE/CEB nº 8, de 10 de dezembro de 2020, que tratou das
Diretrizes Nacionais Operacionais para a garantia da Qualidade das Escolas
Quilombolas.

JACINTO, Luís César Rodrigues. **Saberes de resistência, identidades e
pertencimentos no sul do Brasil: modos de ser e viver nas narrativas de
quilombolas da comunidade de Palmas (Bagé, RS)** 138 p. Dissertação
(Mestrado) – Universidade Federal do Pampa, MESTRADO EM ENSINO,
2019.

SILVA, Givania Maria. **Educação como processo de luta política: a experiência
de "educação diferenciada" do território quilombola de Conceição das
Crioulas**. Dissertação de Mestrado em Educação e Políticas Públicas, UnB, 2012.

RELATÓRIO EMATER PROJETO RS RURAL QUILOMBOLAS SOBRE O INICIO
DAS AÇÕES INTEGRADAS COM O MOVIMENTO NEGRO, Mimeo, BAGE/RS,
2005.

RELATÓRIO SÓCIO, HISTÓRICO E ANTROPOLÓGICO DA COMUNIDADE
QUILOMBOLA DE PALMAS – BAGÉ/RS, UFRGS, Mimeo, Porto Alegre,
2007.