

MARIA DO SOCORRO SILVA
MELÂNIA MENDONÇA RODRIGUES
NAARA QUEIROZ DE MELO
(ORGANIZADORAS)

EDUCAÇÃO DA RESISTÊNCIA: REFLEXÕES E PRÁTICAS



MARIA DO SOCORRO SILVA
MELÂNIA MENDONÇA RODRIGUES
NAARA QUEIROZ DE MELO
(ORGANIZADORAS)

EDUCAÇÃO DA RESISTÊNCIA: REFLEXÕES E PRÁTICAS



Campina Grande - PB
2022

E24 Educação da resistência [livro eletrônico]: reflexões e práticas / Maria do Socorro Silva, Melânia Mendonça Rodrigues, Naara Queiroz de Melo (organizadores). – Campina Grande: EDUFCG, 2022.
341 p.

E-book (PDF)
ISBN 978-65-86302-73-8

1. Educação. 2. Direito à Educação. 3. Educação do Campo. 4. Educação Popular. 5. Educação no Nordeste. I. Silva, Maria do Socorro. II. Rodrigues, Melânia Mendonça. III. Melo, Naara Queiroz de. IV. Título.

CDU 37

FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA BIBLIOTECÁRIA SEVERINA SUELI DA SILVA OLIVEIRA CRB-15/225

UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE – UFCG
EDITORA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE - EDUFCG
secretaria@editora.ufcg.edu.br

Prof. Dr. Antônio Fernandes Filho
Reitor

Prof. Dr. Mario Eduardo Rangel Moreira Cavalcanti Mata
Vice-Reitor

Yasmine Lima
Diretora Administrativa da Editora da UFCG

Anselmo Ribeiro Lopes
Assessor Administrativo da Editora da UFCG

Antonio Naéliton do Nascimento
Revisão

Olinda Evangelista
Bordado da capa

Yasmine Lima
Diagramação

CONSELHO EDITORIAL

Anubes Pereira de Castro (CFP)
Benedito Antônio Luciano (CEEL)
Erivaldo Moreira Barbosa (CCJS)
Janiro da Costa Rego (CTRN)
Marisa de Oliveira Apolinário (CES)
Marcelo Bezerra Grilo (CCT)
Naelza de Araújo Wanderley (CSTR)
Railene Hérica Carlos Rocha (CCTA)
Rogério Humberto Zeferino (CH)
Valéria Andrade (CDSA)

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO

As organizadoras

7

DE ONDE VÊM AS VOZES QUE CLAMAM POR DEMOCRACIA E POR TRANSFORMAÇÕES PROFUNDAS NECESSÁRIAS NO BRASIL?

Maria de Fatima Felix Rosar

9

PREFÁCIO

Eliete Santiago

20

DIREITO À EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL E NA REGIÃO NORDESTE: DUALIDADE ENTRE AS DEFINIÇÕES LEGAIS E AS CONDIÇÕES DE ACESSO E PERMANÊNCIA

Roseane Rodrigues de Macedo

Andréia Ferreira da Silva

21

EDUCAÇÃO INFANTIL EM CAMPINA GRANDE/PB: CONSTRANGIMENTO DO DIREITO E CONSENTIMENTO DA MERCANTILIZAÇÃO

Kilma Wayne Silva de Souza

Naara Queiroz de Melo

Melânia Mendonça Rodrigues

63

O DIREITO À EDUCAÇÃO DAS COMUNIDADES CAMPESINAS: UM RESGATE DA CONSTRUÇÃO DA EDUCAÇÃO DO CAMPO

José Euriques de Vasconcelos Neto

Antônio Lisboa Leitão de Souza

95

**EDUCAÇÃO E TERRA: HISTÓRIAS DO/NO
ASSENTAMENTO AMBRÓSIO – PI**

Simone Vieira Batista

Maria Ângela Borges Salvadori

125

**A ESCOLA/TURMA MULTISSERIADA NAS POLÍTICAS
EDUCACIONAIS BRASILEIRAS: A INVISIBILIDADE, A
HOMOGENEIZAÇÃO E O FECHAMENTO DAS ESCOLAS**

Rosa Amélia de Queiroz Barros

Maria do Socorro Silva

159

**POLÍTICA DE INCLUSÃO E A GARANTIA DO DIREITO À EDUCAÇÃO
DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA NO INSTITUTO FEDERAL DE
EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DA PARAÍBA**

Laís Salustiano da Silva

Niédjá Maria Ferreira de Lima

191

**A HISTÓRIA COMO MEMÓRIA E A EDUCAÇÃO PARA NUNCA MAIS COMO
COMPONENTES DA EDUCAÇÃO EM E PARA OS DIREITOS HUMANOS**

Severino Bezerra da Silva

Maria de Nazaré Tavares Zenaide

Julyanna de Oliveira Bezerra

223

**O MOVIMENTO DA EDUCAÇÃO DO CAMPO:
LUTAS, CONQUISTAS E CONTRADIÇÕES**

Maria do Socorro Silva

249

**POLÍTICAS EDUCACIONAIS NO TERRITÓRIO DO CARIRI
PARAIBANO: AVANÇOS, CONTRADIÇÕES E DESAFIOS**

Geovânio Lima Batista

Maria do Socorro Silva

277

**QUANDO ALFABETIZAR CAMPONESES SE TORNA SUBVERSÃO: A ATUAÇÃO
DA CEPLAR JUNTO À LIGAS CAMPONESAS NA PARAÍBA (1961-1964)**

Kelyana da Silva Lustosa

Maria do Socorro Silva

309

APRESENTAÇÃO

Os ebooks *Contrarreforma gerencial da educação básica no Nordeste brasileiro* e *Educação da resistência: reflexões e práticas* concretizam propósitos institucionais e acadêmicos da Linha 1 – História, Política e Gestão Educacionais do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Campina Grande (PPGED/UFCG), quais sejam: a disseminação do conhecimento construído nas investigações desenvolvidas pelo coletivo dos seus professores e mestrandos, bem como a instauração de um espaço de interlocução crítica acerca de temas relevantes da educação nordestina e brasileira, na perspectiva do direito e da justiça social.

Com esse duplo intento, as duas publicações reúnem textos: de egressos da Linha 1, em coautoria com seus respectivos orientadores, extraídos das respectivas dissertações; de professores do PPGED/UFCG; de pesquisadores da UFAL, UFMA, UFPB, UFPE, UFRN, USP e do Instituto Joaquim Nabuco, a quem apresentamos nossos agradecimentos pela colaboração e pela contribuição para o adensamento das reflexões sobre a atual conjuntura educacional da nossa Região e do nosso país.

Campina Grande-PB, janeiro de 2022

As organizadoras

DE ONDE VÊM AS VOZES QUE CLAMAM POR DEMOCRACIA E POR TRANSFORMAÇÕES PROFUNDAS NECESSÁRIAS NO BRASIL?¹

Maria de Fatima Felix Rosar²

FIGURA 1—AVENIDA PAULISTA UNE MILHARES DE PESSOAS EM ATO CONTRA JAIR BOLSONARO



Fonte: Photo by Rodrigo Paiva/Getty Images.

[1]. Publicado, originalmente, no Boletim Eletrônico do HISTEDBR – seção História e Lutas pela Educação Pública, em 01/07/2021. Republicado com a autorização da autora. Com este ensaio, a autora encerrou sua participação no Boletim Eletrônico do HISTEDBR. Na oportunidade, agradeceu aos organizadores o espaço que lhe foi concedido, assim como, aos leitores que dedicaram parte de seu tempo, lendo os ensaios publicados. (Nota das Organizadoras)

[2]. Doutorado em Filosofia e História da Educação pela Universidade Estadual de Campinas (1995) e estágio de pós-doutorado na área de política e financiamento da educação realizado na Faculdade de Educação da USP (1999). Atuou como docente na Universidade Estadual do Maranhão, Universidade Federal do Maranhão e Universidade Estadual de Campinas. Atualmente, realiza pesquisas e coordena no Maranhão o Grupo de Pesquisa História, Sociedade e Educação no Brasil (HISTEDBR). E-mail—mffrosar@uol.com.br . Orcid: <http://orcid.org/0000-0002-3238-9191>

Ouvimos vozes potentes e vimos manifestações impressionantes serem realizadas no dia 19 de junho [de 2021], lembrando-nos de muitos momentos de nossa histórica luta pela democracia no Brasil. Há uma expectativa de que se antecipará para o dia 03 de julho outra grande reação de setores majoritários da sociedade civil, diante dos últimos acontecimentos relacionados à CPI da Covid-19. Como no passado, ainda colonial, as vozes das senzalas e dos quilombos ressoavam o clamor pela libertação dos escravos, hoje, majoritariamente, as vozes que representam as populações discriminadas encontram-se nos centros urbanos, nas periferias, no campo e nas florestas, compostas de negros, brancos e indígenas. Elas ecoam uníssonas pela retirada do governo genocida, responsável por mais de 500.000 vidas perdidas, em decorrência do contágio do coronavírus, sendo que, pelo menos, dois terços desses óbitos poderiam ter sido evitados, como afirmam os especialistas.

Existe um movimento perverso e macabro de autoridades que assumiram o compromisso com a necropolítica e insistem em promover “a imunidade de rebanho” comprovadamente ineficaz e a negar o direito à vacina, ao mesmo tempo que se comprometeram em fazer do período da pandemia um momento de exacerbção de medidas, que promovem a supervalorização do capital na área da saúde. Somam-se a essas medidas, o apoio institucional consistente aos atos de corrupção de parte dos integrantes do bloco no poder, enraizados no legislativo, na Procuradoria da República, no MPF, na PF e em segmentos do judiciário, além, obviamente, de se encontrar no Executivo o poder que lidera o desmonte do Estado nacional.

Esse contexto nos assombra e, por vezes, nos leva a desacreditar que exista a possibilidade de se reverter essa correlação de forças tão desfavorável à maioria da população brasileira, em torno de dois terços provavelmente, que deseja se livrar da pandemia

e do pandemônio instalado no país, desde que se proclamou o resultado questionável, juridicamente, das eleições de 2018. Sabe-se que as eleições ocorreram sob a influência de, pelo menos, dois mecanismos já constatados nas investigações e nos processos em andamento no STF. Trata-se, por um lado, dos disparos de *fake news* durante a campanha para as eleições, por meio de um sistema acionado pelos atuais ocupantes do Executivo, com financiamento nacional e internacional; de outro lado, as ações comprovadamente parciais do julgamento e prisão de Luís Inácio Lula da Silva, que o impediram de participar da campanha e eleição para presidente.

Sem dúvida, estamos lidando com uma engrenagem complexa, integrada por mecanismos, processos e procedimentos que ocupam um amplo espectro de ações de caráter institucional e não institucional, manipulada por agentes do Estado e de organizações da sociedade civil, sem nenhum pudor em subtrair o futuro do país, mediante a execução de políticas de privatização do patrimônio público, riqueza que pertence a todas as pessoas que vivem no Brasil. Também nesse mesmo processo permanecem sendo subjugadas as populações periféricas lançadas ao desemprego, à fome, à miséria e ao desalento, enquanto se regalam segmentos do governo e do exército, destacadamente, fazendo o uso indébito de recursos do orçamento oficial e “paralelo”, como se o dinheiro do Tesouro Nacional fosse propriedade privada dos governantes.

Não. Os recursos que ficam sob a guarda da administração de governantes pertencem ao povo, principalmente à parcela da população que, predominantemente, paga impostos sobre salários e sobre o consumo, além de ser obrigada, em algumas situações, a fazer uso de planos de saúde, de instituições de ensino superior privadas, e até mesmo do ensino fundamental e médio nas escolas particulares, em consequência da execução de políti-

cas públicas implementadas de modo insuficiente e precário. A parcela minoritária da população (1/3 apenas) é aquela composta pelos que vivem no topo da pirâmide, usufruindo da concentração de renda que resulta da exploração do trabalho dos agricultores, operários, trabalhadores uberizados, enfim, dos que vendem a força de trabalho, cujo preço é rebaixado no mercado, aquém das necessidades de reprodução e sobrevivência dos trabalhadores.

Essa dura realidade de terra arrasada alcança o território brasileiro em gradações diferenciadas. Historicamente, as regiões Norte e Nordeste tiveram índices mais elevados de desigualdade econômico-social estrutural, dado o próprio processo de desenvolvimento do capitalismo. Por isso mesmo, podem-se identificar indicadores de desenvolvimento humano sempre mais degradados, no que se refere à infraestrutura, emprego e renda, como também aos resultados preocupantes em relação ao baixo desempenho escolar, segundo os padrões de avaliação estabelecidos pelos organismos internacionais.

Entretanto, aliadas a essas variáveis que desfavorecem essas regiões e as áreas centrais e de periferia nas grandes metrópoles, evidencia-se, paradoxalmente, uma movimentação da população que luta pela sobrevivência, a partir de uma lógica em que se sobressai a solidariedade, a organização coletiva para resistência às intempéries da natureza e da desastrosa “governança” privatizante, orquestrada pelas elites associadas em âmbito nacional e internacional. Essa determinação que se encontra na prática de organização e luta do MST, do MTST e dos movimentos sociais organizados sob diferentes vetores: classe, raça e gênero, faz emergir a possibilidade de multiplicação das vozes e dos protagonistas da história a quente, em direção a um processo de democratização radical do país.

Todas as gerações que participam da luta contra o autoritarismo, obscurantismo, negacionismo, nazismo e genocídio dese-

jam resgatar a condição de vida digna para todas as pessoas que vivem no Brasil. Porém, mais do que isso desejam, fortemente, construir as possibilidades de transformação das relações sociais de produção, das relações de poder compartilhado entre setores da sociedade política e da sociedade civil, tendo como horizonte uma sociedade do bem viver, rumo ao socialismo democrático. Assim, é preciso ouvir as lideranças jovens que integram os partidos de esquerda, os movimentos sociais, como o Levante Popular, a Unidade Popular, por exemplo, as organizações que têm raízes na Teologia da Libertação e estão “ressuscitando” depois de terem sido soterradas pelo papado de João Paulo II.

Dentre outras organizações, destacam-se também as que integram o amplo arco da mídia combativa, que têm liderado uma dura batalha às *fake news* e aos tradicionais meios de comunicação de massa, alinhados ao Estado de Exceção. Boletins que circulam em todo o país, como *Esquerda On-Line*, *Contrapoder*, *Brasil 247*, *Carta Maior*, *Ópera Mundi*, *Diário do Centro do Mundo*, *Nova Democracia*, *Portal Vermelho*, *The Intercept*, *Outras Palavras* e tantos outros, acumulam um debate qualitativo sobre a conjuntura e as perspectivas de futuro para o Brasil.

Destaco aqui o exemplo do Boletim *Outras Palavras* que lançou recentemente, por meio do seu Editor, Antonio Martins, o Projeto Resgate, oportunizando um processo político e pedagógico de construção coletiva de bases para os debates a serem realizados, necessária e urgentemente, pelas organizações e movimentos sociais no campo da esquerda, com o propósito de traçar canais de comunicação convergentes, talvez, com os partidos de esquerda que estejam comprometidos com a discussão de programas orientadores para as campanhas e para a execução de planos governamentais, com vista à democratização radical do Brasil.

Desejando contribuir com o processo de socialização das bases do Projeto Resgate publicado no Boletim *Outras Palavras*,

reproduzo a seguir as ideias-força que estão sendo divulgadas amplamente e serão ainda mais ampliadas e disseminadas, a partir do mês de julho. Segundo minha avaliação, essa iniciativa nos permite colocar em pauta um conteúdo qualitativamente diferenciado para circular em todos os meios, em grupos de pesquisa, em organizações sociais, em rodas de conversa entre aliados e companheiros, com a finalidade de se consolidar um lastro de caráter teórico-prático, político-pedagógico, que poderá permitir um avanço real na definição de novas formas de governabilidade do país, admitindo que somente poderemos dar um salto de qualidade na nossa história, por meio de uma efetiva participação social na realização de um novo projeto de desenvolvimento do Brasil.

Examinem, analisem e divulguem em seus círculos, caros leitores, as ideias-força que seguem, extraídas do Boletim Outras Palavras do dia 25 de maio de 2021³.

“O *Resgate* tenta projetar um cenário de vinte anos de transformações, num cenário de ruptura com o neoliberalismo e de questionamento das estruturas que produzem a desigualdade e a devastação do país. Para estimulá-lo, *Outras Palavras* formulou doze ideias-força, que serão debatidas permanentemente no *site*, ao longo dos próximos doze meses. Estão relacionadas a seguir. Ao clicar sobre cada uma, abre-se uma primeira versão de seu desenvolvimento:

- 1. Multiplicar o Investimento Público**, em ruptura radical com as ideias de “austeridade” e “ajuste fiscal”.
- 2. Resgatar o SUS**, que se tornou, durante a pandemia, símbolo da importância do serviço público.

[3]. Para leitura integral do documento – *Resgate: derrotar o fascismo e refazer o Brasil* – leia Outras Palavras, por Antônio Martins, publicado em 21/05/2021 às 19:02. Atualizado em: 23/05/2021 às 13:38.

3. Construir a rede brasileira de serviços públicos de excelência – em especial, **Saúde, Educação e Mobilidade**.

4. Virada socioambiental (Green New Deal brasileiro). Recuperar e transformar a infraestrutura, com transição ambiental acelerada.

5. Introduzir o direito ao Trabalho Digno Garantido e à Renda Básica da Cidadania, como políticas para executar a **Virada Socioambiental**.

6. Iniciar a revolução urbanística das periferias, como base para enfrentar uma desigualdade central na vida brasileira contemporânea.

7. Estabelecer uma rede de Bancos Públicos e Comunitários e Reconstruir as empresas públicas brasileiras.

8. Estimular e articular uma rede de pequenas e médias empresas, cooperativas e empreendedores individuais.

9. Recuperar a Petrobras e a soberania sobre o Pré-Sal, inclusive para geração de divisas.

10. Lançar um Programa de Reindustrialização Qualificada, articulado a partir dos serviços públicos.

11. Iniciar a Transição Agroecológica com Reforma Agrária e Proteção dos biomas brasileiros.

12. Estimular os serviços sofisticados ligados a Conhecimento, Ciência, Cultura, Comunicação e Artes.

Ambiciosas, porém, agora novamente alcançáveis, estas metas são uma alternativa ao desmonte do país. As novas tecnologias – cujo sentido ainda está em disputa – influenciarão todas as relações sociais. De que forma o Brasil emergirá, em vinte anos? Abandonar a imaginação radical é aceitar resignadamente a regressão das últimas décadas; admitir a condição de fornecedor de *commodities* agrícolas e minerais; condenar a maior parte da juventude a oferecer mão-de-obra precária, barata e ultra alie-

nada às plataformas globais de trabalho. A uma minoria ínfima e muito poderosa – os proprietários e capatazes da “fazenda Brasil”, esta perspectiva é confortável. Aos 99,9%, resta lutar por uma reconstrução nacional — em outras bases. Mas isso não se fará sem construir um novo horizonte coletivo”.

PREFÁCIO

E *DUCAÇÃO DA RESISTÊNCIA: REFLEXÕES E PRÁTICAS* é uma obra coletiva, produzida por pesquisadoras/pesquisadores experientes e iniciantes, vinculadas/vinculados à Linha de Pesquisa *História, Política e Gestão da Educação* do Programa de Pós-graduação em Educação (PPGED) da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG). Um Programa consolidado, da região Nordeste, com uma contribuição social e acadêmica relevante, construída ao longo de décadas, que antecede mesmo a criação da UFCG, que data de 2002.

É um livro que reúne resultados de pesquisas recentes de professoras/professores e estudantes, evidenciando a importância política e acadêmica da pós-graduação no Brasil, de modo particular no Nordeste brasileiro, ao reunir e socializar a sua produção acadêmica para o grande público. Trata-se de estudos científicos, cuja gênese está na realidade nordestina, desenvolvidos numa perspectiva de localidade-globalidade, a partir do olhar relacional das autoras/autores para a região. Portanto, uma leitura que guarda uma visão de totalidade, evitando cair em polarizações e em antagonismos reducionistas.

Os estudos centrados na região Nordeste, no seu conjunto, ganham importância social e acadêmica pelo rigor das suas abordagens e pela escolha temática que amplia o conhecimento sobre a educação numa região que, além dos altos índices de pobreza, de exclusão social e educacional, requer ser mais e melhor analisada. Contraditoriamente, a região Nordeste, que historicamente enfrenta os desafios das desigualdades sociais, também é uma

região da resistência. É isso que o trabalho das pesquisadoras e pesquisadores anuncia através do estudo de práticas educativas escolares e dos movimentos sociais, como as reunidas neste livro. Entre outros, estão aqueles que trataram de restituir *a contribuição da educação do campo, as políticas educacionais no Cariri Paraibano e a experiência do CEPLAR*. São trabalhos que evidenciam o esforço docente-discente; o compromisso da Universidade com a produção do conhecimento; resultados úteis à compreensão e à intervenção social e político-pedagógica nos contextos educacionais e sociais. Isto é, embora o contexto nordestino ganhe atenção nas análises das problemáticas sócio-histórico-educativas, há uma compreensão teórica de que elas se inscrevem no movimento sócio-histórico-brasileiro. São questões nacionais.

Dito de outro modo, *EDUCAÇÃO DA RESISTÊNCIA: REFLEXÕES E PRÁTICAS* é uma produção acadêmica implicada com as questões educacionais, nos espaços escolares e dos movimentos sociais; com a efetivação da educação como um direito humano e constitucional; com a luta pela educação pública de qualidade social em todos os níveis e modalidades da educação, a exemplo do Movimento Por Uma Educação do Campo. Reconhecidamente, esse livro é uma obra que resulta da reflexão sobre a prática e da prática reflexiva, cuja reunião de pesquisas foi desenvolvida como leitura e intervenção na realidade, cujas autoras/autores são cidadãs/cidadãos comprometidas/comprometidos com a educação crítica transformadora.

Autoras/Autores analisam temas fundamentais que constituem o universo de suas experiências e práticas, tomando-os rigorosamente como objeto de leitura crítica, de investigação e proposição. São temas tecidos a partir das demandas sociais que dizem respeito ao direito à educação e das implicações para cumprir o princípio constitucional da educação como direito, em todos os níveis e modalidades. Merece destaque a atenção dada

nesta obra às análises referentes à *educação infantil*, à *educação do campo*, ao *atendimento a pessoas com deficiências*, na perspectiva do direito, evidenciando o seu distanciamento entre o proclamado e o garantido. Esses são temas transversalizados pela análise dos contextos urbano e campestre, condições de acesso e permanência na escola pública, compromisso com a educação do campo, experiências educativas em movimentos sociais. Na verdade, a educação como direito humano, social e constitucional atravessa todo o livro como princípio, política, gestão e prática educativa, com vistas a sua garantia para todas as pessoas, mas sem vir a ser uma exclusividade temática.

Essa obra coletiva, entregue ao grande público, representa uma possibilidade para a/o leitora/leitor entrar em contato com a preocupação das/dos autoras/autores. Preocupações que se estendem às questões da educação básica, para revelar memórias, histórias e experiências de pessoas, instituições e movimentos sociais.

A obra promove ainda uma aproximação com o universo dos objetos investigativos e formativos, entre outros, a perspectiva mercantilista na educação, educação para os direitos humanos, história de assentamento, políticas educacionais e a memória do Ceplar. Além da problemática histórica das *classes multisseriadas* que desafia as políticas e a gestão da educação e da escola.

Sem sombra de dúvidas, o PPGED/UFCG cumpre a sua função social, acadêmica e político-pedagógica com a produção do conhecimento: conhecimento crítico – aquele que se origina na leitura crítica da realidade e a ela retorna como explicação e ação. Cumpre sua função institucional, através da atividade privilegiada da pós-graduação que é a pesquisa científica. Ao mesmo tempo, afirma seu compromisso com a inserção regional, sem perder de vista o contexto nacional, quando amplia e aprofunda temas que emergem da realidade local e regional, inscritos como

temas nacionais. Assim, a produção crítica do conhecimento que o PPGed/UFCG socializa com o grande público contribui para a compreensão e a intervenção na realidade sócio-histórico-educacional da região e do Brasil. É isso que diz da relevância social e acadêmica desse livro e nos mobiliza para a leitura.

É uma obra que se destina a trabalhadoras/trabalhadores da educação, educadores sociais e entidades de profissionais, instituições de ensino e movimentos sociais que tenham como horizonte a formação crítica e a pesquisa como princípio educativo. Integrantes de segmentos e setores sociais que atuam nesses campos estão convidadas/convidados à leitura e interlocução com esses textos, contributo relevante à compreensão da realidade regional/nacional.

Recife, fevereiro de 2022.

Eliete Santiago

Professora do PPGE/CE/UFPE

DIREITO À EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL E NA REGIÃO NORDESTE: DUALIDADE ENTRE AS DEFINIÇÕES LEGAIS E AS CONDIÇÕES DE ACESSO E PERMANÊNCIA

Roseane Rodrigues de Macedo¹

Andréia Ferreira da Silva²

INTRODUÇÃO

A educação é definida como um direito social, constituindo, nos últimos anos, uma das condições indispensáveis, mesmo que não suficiente, para que os indivíduos tenham acesso ao conjunto de bens e serviços de que a sociedade dispõe, bem como requisito necessário para usufruírem outros direitos constitutivos, quais sejam: civis, políticos, sociais, econômicos ou de qualquer outra natureza (OLIVEIRA, 2007).

[1]. Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Campina Grande (PPGED/UFCG). Docente do Ensino Básico Técnico e Tecnológico (EBTT) na Unidade Acadêmica de Educação Infantil (UAEI/UFCG). E-mail: rosermacedo@gmail.com. Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-9523-3189>.

[2]. Doutora em Educação pela Universidade Federal Fluminense (UFF). Professora Associada da UFCG e docente do PPGED/UFCG. Vice-presidente da ANPAE – Região Nordeste – Biênio 2019-2021. E-mail: silvaandrea@uol.com.br. Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-9574-3808>.

Além do exposto, o direito à educação é hoje reconhecido como um dos direitos fundamentais do homem (OLIVEIRA, 2007; SAVIANI, 2013), não por acaso é o primeiro dos direitos sociais, proclamado no artigo 6º da Constituição Federal brasileira, de 1988. O texto constitucional assim define: “São direitos sociais a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o transporte, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição” (BRASIL, 1988, artigo 6º, redação dada pela EC nº 90, de 2015).

Como resultado das mobilizações pela garantia do direito à educação para todos, a Constituição de 1988 acolheu demandas requeridas pelos movimentos sociais, ou parte delas, sendo a educação consagrada, no ordenamento legal, como “direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1988, art. 205).

Por essa definição, o direito à educação é constituído por uma dupla obrigatoriedade, que se refere, por um lado, ao dever do Estado em garantir as condições necessárias para a materialização deste direito, quais sejam: acesso, permanência, qualidade, infraestrutura, professores formados, merenda escolar, transporte escolar, dentre outras; e à família, ou responsáveis, em efetivar a matrícula das crianças (OLIVEIRA, 2007).

Face ao exposto, o presente capítulo discute as principais definições relativas à garantia do direito à Educação Infantil no Brasil, considerando as determinações advindas da Emenda Constitucional (EC) nº 59, de 11 de novembro de 2009 (BRASIL, 2009), que ampliou a faixa etária da escolaridade obrigatória para as crianças e adolescentes de quatro a dezessete anos, e os desafios no tocante à sua implantação no que se refere ao acesso, à per-

manência e às condições de oferta da Educação Infantil no país e, mais especificamente, na Região Nordeste e nos estados que constituem esta região.

O capítulo resulta de revisão bibliográfica sobre o direito à Educação Infantil no país e da análise de documentos legais e normativos federais que regulamentam as políticas para a primeira etapa da Educação Básica. O texto, também, examina indicadores de acesso, de permanência e de condições de oferta da Educação Infantil no país, na região Nordeste e nos nove estados que formam esta região. Foram analisados dados primários gerados e disponibilizados pelo Censo Escolar, realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), dos anos de 2010, 2019 e 2020, relativos ao número de matrículas e sua expansão, taxa líquida de matrículas, distorção idade-série e matrículas por dependência administrativa na Educação Infantil e indicadores de condições de oferta, dos anos de 2018 e 2019.

Os dados selecionados foram analisados por meio de um estudo comparativo entre informações educacionais do Brasil, das grandes Regiões do país e dos estados que formam a região Nordeste. Tais informações revelam dimensões fundamentais da garantia do direito à Educação Infantil no país.

O texto está organizado em três partes. Na primeira, com base na revisão bibliográfica e no exame de documentos legais e normativos, é apresentado como está definido, no país, o direito à Educação Infantil. A segunda parte analisa indicadores educacionais, apontando os avanços e limitações na oferta da Educação Infantil, considerando as desigualdades regionais e intrarregionais, tomando como referência as grandes Regiões do país e os estados nordestinos. Por fim, as considerações finais, que expõem reflexões sobre o tema proposto e os principais desafios para a efetivação da garantia do direito à educação das crianças de zero a cinco anos no país.

I O DIREITO À EDUCAÇÃO INFANTIL E A AMPLIAÇÃO DA ESCOLARIDADE OBRIGATÓRIA NO BRASIL

A educação de crianças na faixa-etária de zero a cinco anos³, como responsabilidade do Estado, é uma realidade recente em nosso país. Tão recente que demanda esforços e constante luta de segmentos da sociedade para a sua efetivação. Vale lembrar que foi apenas com a aprovação da Constituição Federal de 1988 que a educação das crianças de zero a cinco anos passou a ser definida como responsabilidade do Estado (SILVA, 2011) e direito da criança e das famílias. A denominação de Educação Infantil, para o atendimento destinado a essa faixa-etária, somente foi estabelecida em 1996, com a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que a definiu como a primeira etapa da Educação Básica (BRASIL, 1996, art. 29).

A atual Constituição Federal representou um marco significativo na conquista do direito à educação brasileira, pois estabeleceu princípios, diretrizes e normas que destacam a importância que o tema requer. Além disso, estabeleceu capítulo próprio sobre o tema, Capítulo III, da Educação, da Cultura e do Desporto, Seção I, da Educação, estabelecendo disposições relativas ao direito à educação e definindo deveres e obrigações ao Estado (CURY; FERREIRA, 2009).

A Constituição de 1988 reconheceu a educação como direito público subjetivo, possibilitando o desenvolvimento de ações do Estado, como instância maior no dever da oferta com qualidade, e à família, no dever de matricular seus filhos e zelar pela frequência. Segundo Cury e Ferreira (2009), a Carta Magna estabeleceu uma

[3]. No texto original, a Constituição definia o “atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a seis anos” (BRASIL, 1988, Art. 208, IV). No entanto, a faixa-etária foi redefinida por meio da EC nº 53, 2006, que passou a considerar as crianças até 5 (cinco) anos a serem atendidas em creche e pré-escola (BRASIL, 2006).

verdadeira declaração de direitos relativos à educação, o que inexistia nas Constituições anteriores, conforme aponta o Quadro 1.

QUADRO 1—EVOLUÇÃO DA OBRIGATORIEDADE EDUCACIONAL NO BRASIL NAS CONSTITUIÇÕES FEDERAIS REPUBLICANAS E NA LEGISLAÇÃO NACIONAL

Instrução Normativa	Natureza e abrangência da obrigatoriedade
Constituição Federal de 1891	Inexiste a obrigatoriedade ou o direito;
Constituição Federal de 1934	Ensino primário integral gratuito e de frequência obrigatória, extensiva aos adultos;
Constituição Federal de 1937	Ensino primário obrigatório e gratuito (cabendo, porém, “para os que não alegarem ou notoriamente não puderem alegar escassez de recursos, uma contribuição módica e mensal para a caixa escolar”);
Constituição Federal de 1946	Ensino primário obrigatório;
Constituição Federal de 1967	Ensino obrigatório dos 7 aos 14 anos (não define etapa);
Lei nº 5.692/1971	Ensino de 1º grau obrigatório de oito anos de duração;
Constituição Federal de 1988	Ensino fundamental obrigatório (8 anos de duração) apenas para a faixa etária ideal (7 a 14 anos);
Lei nº 11.274/2006	Ensino fundamental com 9 anos de duração (a obrigatoriedade amplia-se para a faixa de 6 a 14 anos);
EC nº 59/2009	Ensino obrigatório de 4 a 17 anos (Educação Básica, que corresponde à Educação Infantil (Pré-Escola), Ensino Fundamental e Médio).

Fonte: Pinto e Alves (2010).

O detalhamento do direito à educação está inscrito no artigo 208 da Constituição Federal de 1988, que estabelece que o dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: I) educação básica obrigatória e gratuita dos 04 aos 17 anos de idade, redação dada pela EC nº 59/2009. Neste inciso, a lei reafirma que é assegurada a oferta a todos os que não tiveram acesso na idade própria; II) progressiva universalização do ensino médio; III) oferta de atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, de preferência na rede regular de ensino; IV) educação infantil para crianças de zero a cinco anos, em creches e pré-escolas; V) acesso aos níveis mais elevados de ensino, segundo

a capacidade individual; VI) a oferta de ensino noturno regular, sendo este adequado às condições do educando; e VII) cobertura de programas suplementares de material didático escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde, a toda a educação básica (BRASIL, 1988, redação EC nº 59/2009).

Os principais mecanismos destinados a detalhar e reforçar a importância da declaração do direito à educação na Constituição de 1988 estão inscritos nos três parágrafos do artigo 208, quais sejam: o acesso ao ensino obrigatório e gratuito como direito subjetivo; a implicação da responsabilidade da autoridade competente pelo poder público, caso não haja o oferecimento do ensino obrigatório, e a competência que cabe ao Poder Público de recensear os educandos pela frequência escolar (BRASIL, 1998, art. 208, § 1º, 2º e 3º).

Para Oliveira (2007), todo cidadão tem o direito de exigir do Estado o cumprimento das demandas da educação, ou seja, o Estado é obrigado a oferecê-lo a todos. A Constituição de 1988 trouxe, como novidade, a possibilidade de responsabilizar, diretamente, o poder público pelo não cumprimento da lei, enquadrando-o em crime de responsabilidade, podendo acarretar na cassação do mandato. A este respeito, Cury e Ferreira (2009, p. 33) afirmam que “[...] a partir da atual Constituição e das leis que se seguiram, a educação passou a ser efetivamente regulamentada, com instrumental jurídico necessário para dar ação concreta ao que foi estabelecido”.

De acordo com Cury (2008), a Educação Básica, como direito, foi aprofundada, no Brasil, com a aprovação da Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006, que alterou a redação dos artigos 29, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade (BRASIL, 2006, art. 5º).

A este respeito, Arelaro, Jacomini e Klein (2011) afirmam que o argumento utilizado pelo Ministério da Educação (MEC) para justificar a implantação do Ensino Fundamental de nove anos é que a medida garante a ampliação do direito às crianças de seis anos de idade, com destaque para aquelas das camadas mais pobres e excluídas do sistema educacional. Alegou-se, também, que as crianças das classes média e alta já se encontravam matriculadas, portanto, matricular as crianças que estavam fora da escola era uma necessidade premente.

O MEC argumentou ainda que estas crianças não frequentavam a escola seja pela não obrigatoriedade escolar, seja pela insuficiente oferta de vagas na Educação Infantil pública, gerando consenso entre os membros do Ministério de que o Ensino Fundamental de nove anos garantiria crescimento nas matrículas, assegurando a estas crianças a efetivação do direito (ARELARO; JACOMINI; KLEIN, 2011).

Para Silva (2011), a Lei nº 11.274/2006 alterou a duração da Educação Infantil, diminuindo em um ano sua extensão, visto que, aos seis anos, a criança deve estar matriculada no Ensino Fundamental. Foram levantados questionamentos quando da aprovação desta lei, uma vez que a ampliação do Ensino Fundamental para nove anos de duração não foi debatida com os profissionais da área. A autora destaca, também, que muitas instituições educativas, por falta de estrutura física adequada às crianças de seis anos, e de profissionais preparados e em número suficiente, adotaram posturas escolarizantes, nos moldes praticados nas demais séries do Ensino Fundamental, para essas crianças, o que vem contribuindo para a antecipação da escolarização delas, desconsiderando-se as características e peculiaridades inerentes a esta faixa etária (SILVA, 2011).

Ainda segundo Silva (2011), antes mesmo da conclusão do prazo estabelecido para que estados e municípios se adequassem

à obrigatoriedade do Ensino Fundamental de nove anos, o ano de 2010, foi aprovada, em 2009, uma EC que alterou a legislação educacional e, mais uma vez, ampliou a extensão da escolaridade obrigatória, que passou de nove para 14 anos de duração.

A EC nº 59/2009 ampliou a duração da faixa etária de escolaridade obrigatória, que era de nove anos, de acordo com a Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006, e abrangia apenas o Ensino Fundamental, para 14 anos, compreendendo a faixa etária de 04 a 17 anos. A Emenda tornou compulsória a frequência escolar de crianças e adolescentes na faixa etária estipulada, assegurando, inclusive, sua oferta para todos os que não tiveram acesso na idade própria (BRASIL, 2009, art. 208, inciso I). Tal definição, que deveria ter sido implementada, progressivamente, até o ano de 2016, exigiu que novos marcos normativos fossem estabelecidos no que diz respeito aos deveres e às obrigações do Estado para com a Educação Básica.

Segundo Pinto e Alves (2010), a compulsoriedade do ensino prevista em lei, a uma faixa da população durante parte da infância e adolescência, tem sido usada como estratégia por alguns países para viabilizar o exercício do direito à educação a todas as camadas da sociedade, uma vez que as oportunidades educacionais têm sido, tanto em países desenvolvidos, quanto em subdesenvolvidos, restritas e sedimentadas, seguindo critérios de raça, cor, econômicas e sociais. Nesse sentido, a educação compulsória tem sido uma estratégia de governos para que a educação seja um direito fundamental de todos, superando a tendência, recorrente em muitos países, de educação como um privilégio para determinada classe social.

A Educação Básica obrigatória e gratuita no Brasil, a partir da EC nº 59/2009, segundo Oliveira *et al.* (2017), possui maior número de anos de duração, dentre os países membros do Mercado

Comum do Sul (MERCOSUL)⁴, com 14 anos de extensão, seguido pela Argentina, Uruguai e Venezuela, com 13 anos de duração cada um, Paraguai, com nove anos, Bolívia, com oito anos de duração, conforme demonstra o Quadro 2. Além do exposto, o Brasil é o país com a incidência da faixa-etária de menor idade na etapa da escolaridade obrigatória, estabelecida para crianças a partir dos quatro anos de idade, enquanto na Argentina, Uruguai e Venezuela a faixa etária mínima é de cinco anos e, na Bolívia e no Paraguai, é de seis anos de idade.

QUADRO 2 – EDUCAÇÃO OBRIGATÓRIA NOS PAÍSES MEMBROS DO MERCOSUL

Países	Obrigatoriedade e gratuidade previstas em Constituição	Estrutura da Educação Básica	Faixa-etária e duração da escolaridade obrigatória
Argentina	Não	Educ. Inicial, Educ. Primária e Educ. Secundária	5 a 17 anos (13 anos)
Bolívia	Sim	Ens. Fundamental e Médio	6 a 17 anos (8 anos)
Brasil	Sim	Educ. Infantil, Ens. Fundamental e Médio	4 a 17 anos (14 anos)
Paraguai	Sim	Escola Básica	6 a 14 anos (9 anos)
Uruguai	Sim	Pré-escolar, Ed. Primária e Média	5 a 17 anos (13 anos)
Venezuela	Sim	Pré-escolar Ed. Básica	5 a 17 anos (13 anos)

Fonte: Oliveira *et al.* (2017).

De acordo com Silva (2011), segundo as mudanças promovidas pela EC nº 59/2009, no artigo 208, inciso I, o dever do Estado

[4]. O Mercosul é um **bloco econômico sul-americano** formado oficialmente por Brasil, **Argentina, Uruguai, Paraguai, Venezuela e Bolívia, atualmente em processo de tornar-se um Estado Parte**. O principal objetivo do Mercosul é garantir a construção de uma consolidação econômica, política e social entre os países membros, colaborando para o aumento da qualidade de vida dos cidadãos que habitam os Estados que constituem o bloco (BRASIL, Ministério das Relações Exteriores, s. d.).

para com a oferta de educação gratuita foi ampliado, passando a abarcar desde a pré-escola ao Ensino Médio, definindo novos patamares de responsabilidades para os governos municipais e estaduais, a quem cabe a responsabilidade maior na garantia a oferta de vagas neste nível de ensino.

Ao analisar o inciso I do artigo 208 da EC nº 59/2009, Pinto e Alves (2010) destacam que, em certo sentido, a EC recupera a lógica estabelecida na Constituição de 1967, na qual a obrigatoriedade era definida pela faixa etária das crianças e adolescentes e não pela etapa de ensino a ser frequentada. Segundo os autores, com exceção da pré-escola, que abriga a faixa-etária de quatro e cinco anos, que passou a ser obrigatória, tanto o Ensino Fundamental quanto o Ensino Médio só serão obrigados para crianças e jovens entre 6 e 17 anos. Para aqueles que, mesmo frequentando as referidas etapas educativas, porém, com idade acima de 17 anos, é assegurado o direito ao acesso gratuito e o dever do Estado em fornecer as condições de oferta gratuita, mas não se impõe a obrigatoriedade ao jovem ou adulto cursá-lo ou concluí-lo (PINTO; ALVES, 2010).

Uma conquista trazida pela EC nº 59/2009 diz respeito à expansão da cobertura dos programas suplementares de material didático escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde, a ser implementada em toda a Educação Básica, da Educação Infantil ao Ensino Médio (BRASIL, 2009, art. 208, inciso VII) e não apenas ao Ensino Fundamental, como estabelecido anteriormente. De acordo com Silva (2011), a partir desta determinação, os governos passaram a ter que conceber e organizar suas ações na cobertura destes programas para a faixa etária de 04 a 17 anos, visto que tais ações são importantes, na medida em que contribuem para o acesso e a permanência do aluno nas pré-escolas e escolas, como é o caso dos programas de transporte e alimentação escolar.

A EC nº 59/2009 definiu também que a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios deverão definir formas de colabo-

ração, de modo a assegurar a universalização do ensino obrigatório (BRASIL, 2009, art. 211, §4º). Segundo Silva, M. S. P (2011), com esta definição, a União é convocada a participar na construção do regime de colaboração, juntamente com os entes Estados, do Distrito Federal e Municípios, o que representava uma grande lacuna, até 2009.

Por fim, a EC nº 59/2009 define, no artigo 212, §3º, que a distribuição dos recursos públicos deverá ter como prioridade o atendimento das necessidades do ensino obrigatório, na universalização, na garantia de padrão de qualidade e equidade, nos termos do Plano Nacional de Educação (PNE) (BRASIL, 2009, art. 212, §3º). Tal preceito estabelece a priorização dos investimentos nas etapas obrigatórias e a secundarização da destinação de recursos para a etapa da creche, que atende crianças de zero a três anos, que não integra a escolaridade obrigatória.

Para Didonet (2009), a EC nº 59/2009, ao priorizar a obrigatoriedade da educação somente para as crianças de quatro e cinco anos da Educação Infantil, cinde, mais uma vez, a primeira etapa da Educação Básica, na qual a creche encontra-se suprimida da prioridade do financiamento, o que poderá contribuir para a contenção da oferta pelos municípios, para a estagnação de matrículas e a diminuição da oferta.

A este respeito, Silva (2011) afirma que a EC nº 59/2009, no artigo 212, §3º separa a Educação Infantil em creche, não obrigatória, e pré-escola, obrigatória. Desse modo, a creche perde importância educacional e a pré-escola, por inserir-se na faixa etária da escolaridade obrigatória, passa a ter prioridade. Tal situação poderá conduzir os sistemas de ensino a investirem mais recursos na pré-escola, conforme enunciado no artigo 212, §3º da EC, deixando a creche em plano secundário, subsumida aos poucos recursos e mínimas garantias de ampliação de sua oferta e qualidade no atendimento. Neste sentido, observa-se que, mais

uma vez, seguindo uma tendência histórica, a etapa de menor idade recebe menor incentivo e investimento das políticas públicas, confirmando o ranço histórico deixado pelo assistencialismo, de precarização do trabalho, negação dos sujeitos, silenciamento das crianças, falta de orçamento, dentre outros.

Para adaptar-se às novas exigências trazidas pela EC nº 59/2009, a Lei nº 12.796, de 04 de abril de 2013, alterou a LDBEN (1996) (BRASIL, 1996), alinhando-se ao texto constitucional, nos artigos 4º, 5º e 6º, do Título III, Do Direito à Educação e do Dever de Educar, e nos artigos 29, 30 e 31. O artigo 4º da Lei nº 12.796/2013, ao tratar do dever do Estado com a educação escolar pública, expressa a ampliação da faixa etária de escolarização obrigatória gratuita, já definida como Educação Básica, para crianças e adolescentes de 04 a 17 anos, assim organizada: Pré-Escola, Ensino Fundamental e Ensino Médio. A lei também definiu a Educação Infantil gratuita às crianças até cinco anos de idade⁵, bem como o atendimento ao educando da Educação Básica, por meio dos programas suplementares de material didático, transporte, alimentação, assistência à saúde (BRASIL, 2013).

Pelo exposto, a Lei nº 12.796/2013 incorporou as determinações da EC nº 59/2009, sinalizando o fortalecimento do amparo legal ao direito à educação, ou, nas palavras de Cury (2008, p. 2), definindo “um bem público cercado de proteção”.

[5]. Nos artigos 29 a 31, Seção II da Educação Infantil, a Lei nº 12.796/2013 define a Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica, que tem como finalidade propiciar o desenvolvimento integral da criança até os cinco anos de idade em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, comtemplando as ações da família e da comunidade. Determina também que as crianças de zero a três anos serão atendidas em creches, ou entidades equivalentes, e as crianças de quatro e cinco, na pré-escola. Por fim, o artigo 31 define princípios para a avaliação na Educação Infantil, que deverá ser feita mediante acompanhamento e registro do desenvolvimento das crianças. Determina carga horária mínima de 800 horas anuais, distribuída em um mínimo de 200 dias letivos. O atendimento deverá ser parcial, com um mínimo de 4 horas, ou integral, com uma jornada de, no mínimo, 7 horas. Fixa que o controle da frequência para a educação pré-escolar deverá exigir um mínimo de 60% de frequência e expedição de documentos que atestem o desenvolvimento e aprendizagem da criança (BRASIL, 2013).

Considerando a expansão da escolaridade obrigatória no país, definida a partir de 2009, que passou a contemplar as crianças de quatro e cinco anos, que deverão ser atendidas na pré-escola, a seguir, serão analisados indicadores de acesso, de permanência e de condições de oferta da Educação Infantil. O estudo examina se a mudança constitucional vem sendo implantada com a ampliação das matrículas na creche e na pré-escola e os desafios para a materialização desta determinação no país, na região Nordeste e nos estados que a constitui: Alagoas (AL), Bahia (BA), Ceará (CE), Maranhão (MA), Paraíba (PB), Pernambuco (PE), Piauí (PI), Rio Grande do Norte (RN) e Sergipe (SE).

2 EDUCAÇÃO INFANTIL NO NORDESTE BRASILEIRO: ENTRE O LEGAL E O REAL

Levando-se em conta as desigualdades regionais e estaduais existentes no país no que se refere à garantia do direito à Educação Infantil e os desafios para sua materialização, são examinadas, a seguir, informações relativas ao acesso e à permanência na primeira etapa da Educação Básica, por meio da análise dos seguintes dados: número de matrícula, matrículas na creche e pré-escola por dependência administrativa, taxa líquida de matrícula⁶ na Educação Infantil no Brasil, nas Regiões do país e por estado na região Nordeste e indicadores das condições de oferta. Esses dados contribuem para a compreensão de importantes dimensões da garantia do direito à Educação Infantil no país e dos desafios para o cumprimento das determinações constitucionais

[6]. A taxa líquida de matrícula refere-se à proporção de matrículas de crianças entre zero até cinco anos de idade, em estabelecimentos públicos ou privados da Educação Infantil, com a população de crianças nessa faixa-etária.

referentes à obrigatoriedade da pré-escola e ao direito das crianças pequenas às creches.

Os desafios da obrigatoriedade escolar na Educação Infantil, que tornou compulsórias a matrícula e a frequência das crianças de quatro a cinco anos e 11 meses, são muitos. A ampliação da escolarização obrigatória, contemplando a pré-escola, implicou na necessidade da elaboração de um planejamento da educação no país, por meio de regulamentos que viessem a assegurar o cumprimento dessa normativa constitucional.

O Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024, Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, estabeleceu como meta

universalizar, até 2016, a educação infantil na pré-escola para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade e ampliar a oferta de educação infantil em creches de forma a atender, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das crianças de até 3 (três) anos até o final da vigência deste PNE. (BRASIL, 2014, Meta 1, s.p.).

Considerando que o prazo para a universalização da pré-escola foi prescrito para o ano de 2016 e que, até o ano de 2024, deverão ser ofertadas vagas para, no mínimo, 50% das crianças da creche, de zero a três anos, se faz necessário o exame dos atuais dados de matrícula na Educação Infantil no país, mais especificamente no Nordeste, no que diz respeito à Meta 1 do PNE 2014-2024. O estudo toma como referência o ano de 2010, o ano seguinte à aprovação da EC nº 59/2009 e o ano de 2020, dez anos após a aprovação desta Emenda. No que se refere à taxa de matrícula, são considerados dados do ano de 2019.

A Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica, é constituída pela creche, destinada às crianças de zero a três anos, e pela pré-escola, para as crianças de quatro a cinco anos e 11 meses. A matrícula na creche, no país, não é obrigatória, no entanto,

é um direito fundamental de toda criança, o que impõe ao Estado a obrigação constitucional de criar condições objetivas que possibilitem o efetivo acesso e o atendimento dessas crianças. Já a pré-escola, desde a aprovação da EC nº 59/2009, foi definida como etapa obrigatória e sua universalização prevista a partir de 2016.

De acordo com os dados do Censo Escolar do Inep (INEP, 2021a), o número total de matrículas na Educação Infantil, no Brasil, cresceu 30%, considerando o período de 2010 a 2020, alcançando um número de 8.829.795 de crianças matriculadas em 2020, conforme consta na Tabela 1.

TABELA 1—BRASIL: MATRÍCULAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL (2010 E 2020)

2010	2020	Crescimento %
6.792.095	8.829.795	30%

Fonte: Sinopse Estatística Censo Escolar/INEP 2010 e 2020 (INEP, 2021a).

O aumento de 2.037.700 de novas vagas decorreu, segundo o Inep, principalmente pelo acréscimo de 1.577.410 de matrículas nas creches, sobrepondo-se ao crescimento da matrícula na pré-escola, que somou um total de 460.290 novas matrículas, como consta na Tabela 2. Tal aumento representou um acréscimo de, aproximadamente, 76,03% nas matrículas da creche⁷.

Os dados de matrícula na creche, no Brasil, por dependência administrativa, apresentados na Tabela 2, revelam que, no período 2010 a 2020, as matrículas na rede federal tiveram uma redução de 26,15%, sinalizando a municipalização desse atendimento, conforme previsto na LDBEN (BRASIL, 1996, art. IV) e a política adotada pelo MEC de não assumir diretamente a oferta da primeira

[7]. O Censo Escolar de 2020 registrou 70,9 mil creches em funcionamento no Brasil (INEP, 2021a).

etapa da Educação Básica, reduzindo a oferta na rede federal de ensino, conforme analisa Macedo (2018).

TABELA 2—BRASIL: MATRÍCULAS NA CRECHE POR DEPENDÊNCIA ADMINISTRATIVA (2010 E 2020)

Creche 2010					Creche 2020				
Total	Fed.	Est.	Mun.	Priv.	Total	Fed.	Est.	Mun.	Priv.
2.074.579	1.281	8.067	1.345.856	719.375	3.651.989	946	3.281	2.439.976	1.208.686

Fonte: Sinopse Estatística Censo Escolar/INEP 2010 e 2020 (INEP, 2021a).

A rede estadual de ensino, também, teve redução de mais da metade do número de vagas na creche (59,33%), no período de 2010 a 2020, relacionado, também, à política de municipalização desta etapa da Educação Básica. De acordo com o Inep (2021b), 99,8% dos alunos das creches públicas estão matriculados em escolas municipais. Nesta perspectiva, a expansão da oferta na creche, no período de 2010 e 2020, ocorreu na rede municipal e na rede privada de ensino, com uma expansão nas matrículas de 81,22% e de 68,05%, respectivamente.

Na faixa etária adequada à creche, de zero a 3 anos de idade, o atendimento escolar no país, em 2020, foi de 35,6%, indicando que há um substancial espaço para ampliação da oferta (INEP, 2021b). De acordo com o PNE (2014-2024), a meta estabelecida é que, até o fim do decênio, deverão ser matriculadas, no mínimo, 50% nessa etapa (BRASIL, 2014), o que representa uma ampliação dos atuais 3,6 milhões para cerca de 5,1 milhões de matrículas (INEP, 2021b).

Os dados revelam que as famílias e as crianças têm necessidade do aumento de vagas nestas instituições para que o atendimento seja assegurado. Revela, também, o crescimento da iniciativa privada e o consequente fortalecimento do mercado educacional, que, diante da insuficiência de vagas públicas, garantidas diretamente pelo Poder Público, ampliou, na última

década, sua atuação no atendimento das crianças pequenas. De acordo com o Censo Escolar de 2020, 33,1% das crianças da creche estavam matriculadas na rede privada e 50,9%, destas, em instituições conveniadas com o poder público (INEP, 2021b).

Na etapa da pré-escola, os dados de matrícula por dependência administrativa, em 2020, revelam um crescimento de quase 500.000 novas matrículas, com uma expansão de 9,75% (Tabela 3), bem abaixo do crescimento da creche, que alcançou, aproximadamente, 76,03%. Na rede federal houve um aumento de 10,07% na oferta da pré-escola. Na rede estadual, uma redução de 17,83%, reforçando a política da municipalização da oferta da Educação Infantil.

Na rede municipal, no país, houve um aumento de 1.093.220 de matrículas na pré-escola, representando um crescimento de 13,88%, não tão significativo quanto o aumento de matrículas na creche, que foi de 81,22%, mas, que mantém taxas de atendimento bem inferiores. A rede privada apresentou uma redução de 489.311 matrículas, o equivalente a uma queda de 1,36%, considerada como estabilidade na oferta (Tabela 3). No ano de 2020, havia 101 mil escolas que ofereciam pré-escola no Brasil e atendiam a 5,2 milhões de crianças, sendo que 21,6% destas frequentavam a rede privada de ensino. Vale dizer também que 149 mil crianças da rede privada frequentam pré-escolas conveniadas com o poder público (INEP, 2021b). A rede municipal concentrava o maior número de matrículas nesta faixa etária.

TABELA 3—BRASIL: MATRÍCULAS NA PRÉ-ESCOLA POR DEPENDÊNCIA ADMINISTRATIVA (2010 E 2020)

Pré-Escola 2010					Pré-Escola 2020				
Total	Fed.	Est.	Mun.	Priv.	Total	Fed.	Est.	Mun.	Priv.
4.717.516	1.271	67.502	3.513.014	1.135.729	5.177.806	.399	55.467	4.000.709	1.120.231

Fonte: Sinopse Estatística Censo Escolar/INEP 2010 e 2020 (INEP, 2021a).

De acordo com os dados do Censo Escolar 2020, na faixa etária da pré-escola, quatro e cinco anos, o atendimento escolar no país era de 92,9%. O PNE (2014-2024) estabeleceu a universalização do atendimento escolar nessa faixa-etária desde o ano de 2016, ainda não concretizado (INEP, 2021b).

No que se refere à oferta nas grandes regiões do país, no período de 2010 a 2020, a região Nordeste teve um crescimento de 261.138 de matrículas na Educação Infantil, um aumento de apenas 12,90%, a menor taxa de expansão entre as grandes regiões do país e bem abaixo da média nacional, que foi de um acréscimo de 30%. A Região Sul teve o maior crescimento das matrículas nesta etapa (53,16%), seguida da Região Centro-Oeste (49,22%), Sudeste (32,39%) e Norte (28,08%), conforme observa-se na Tabela 4.

TABELA 4—MATRÍCULAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL POR GRANDES REGIÕES (2010 E 2020)

Regiões	2010	2020	Crescimento %
Centro-Oeste	445.319	664.511	49,22%
Nordeste	2.023.634	2.284.772	12,90%
Norte	538.677	689.990	28,08%
Sudeste	2.914.781	3.858.906	32,39%
Sul	869.319	1.331.511	53,16%
Brasil	6.792.095	8.829.795	30%

Fonte: Sinopse Estatística Censo Escolar/INEP 2010 e 2020 (INEP, 2021a).

Os dados da Tabela 4 revelam que o acesso à Educação Infantil—creches e pré-escolas—ainda é bastante desigual nas grandes regiões do país e que as regiões Sul, Centro-Oeste e Sudeste concentram as maiores proporções de atendimento. Observa-se,

também, que as regiões Nordeste e Norte ainda estão distantes do alcance das metas estabelecidas no PNE 2014-2024 relativas ao acesso à Educação Infantil, sobretudo no que se refere à creche.

Nos estados do Nordeste, no período de 2010 a 2020, foi observada a ampliação nas matrículas da Educação Infantil. Considerando-se a creche, porém, tal expansão ocorreu de forma bastante desigual entre estas etapas e os estados que compõem a Região, conforme apresentado na Tabela 5.

TABELA 5—REGIÃO NORDESTE: MATRÍCULAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL POR ESTADO (2010 E 2020)

Estado	2010	2020	Crescimento %
Alagoas	99.641	124.734	25,18%
Bahia	459.693	541.476	17,79%
Ceará	372.657	417.641	12,07%
Maranhão	327.414	345.732	5,59%
Paraíba	122.294	153.812	25,77%
Pernambuco	299.966	331.026	10,35%
Piauí	129.588	142.658	10,08%
Rio Grande do Norte	138.461	144.465	4,33%
Sergipe	73.920	83.228	12,59%

Fonte: Sinopse Estatística Censo Escolar/INEP 2010 e 2020 (INEP, 2021a).

De acordo com os dados apresentados na Tabela 5, os estados que obtiveram a maior expansão na matrícula na Educação Infantil foram os da Paraíba e de Alagoas, com crescimento de 25,77% e 25,18%, respectivamente. Os estados com a menor expansão foram os do Rio Grande do Norte (4,33%) e do Maranhão (5,59%). Foi constatado que todos os nove estados da região Nordeste apresentaram aumento percentual na matrícula

na Educação Infantil bem abaixo da média nacional, que foi de 30% (Tabelas 1 e 4).

Quanto ao número de matrículas por etapa e dependência administrativa no Nordeste, os dados apresentados na Tabela 6 apontam que, na creche, seguindo a tendência nacional, houve um expressivo aumento no total da oferta, com a criação de 385.074 vagas nesta etapa, o que representa um crescimento de 84,72% no período de 2010 a 2020. No âmbito dos municípios, esse aumento, em números absolutos, equivale a quase 300.000 novas matrículas, ou seja, quase o dobro. Na iniciativa privada, o acréscimo foi de quase 90.000 novas matrículas.

TABELA 6—REGIÃO NORDESTE: MATRÍCULAS NA CRECHE POR DEPENDÊNCIA ADMINISTRATIVA (2010 E 2020)

Creche 2010					Creche 2020				
Total	Fed.	Est.	Mun.	Priv.	Total	Fed.	Est.	Mun.	Priv.
454.523	218	2.450	342.056	109.799	839.597	157	1.085	640.037	198.318

Fonte: Sinopses Estatísticas Censo Escolar/INEP 2010 e 2020 (INEP, 2021a).

Os dados expõem que, em uma década, a rede privada aumentou em 80,62% o número de matrículas em creches na Região Nordeste, passando de 109.799 mil vagas para 198.318 mil, quase dobrando o total de matrículas. A rede municipal registrou, no mesmo período, um aumento 87,11% nas matrículas na creche, 6,49% a mais que na rede privada⁸.

Como se pode observar, houve um expressivo aumento na oferta de matrículas na creche nos municípios nordestinos, com

[8]. A Tabela 6 aponta que as redes federal e estadual reduziram em 27,98% e 55,71%, respectivamente, a oferta de matrículas na etapa da creche no Nordeste, em função das razões já apresentadas. Na maioria dos estados da Região não há mais matrículas em creche em instituição federal.

a expansão do setor público municipal, mas, tal crescimento ainda é insuficiente para atender a demanda por atendimento. Foi notado, também, um expressivo crescimento do setor privado. Tal situação pode revelar que, diante da ausência de vagas em instituições públicas próximas, várias famílias, mesmo com baixa renda, têm matriculado seus filhos na rede privada de ensino, como aponta o estudo de Melo (2018).

Quanto ao número de matrículas por etapa e dependência administrativa na pré-escola, no período 2010 a 2020, de acordo com os dados apresentados na Tabela 7, observa-se que, no total geral, no Nordeste, houve uma redução de 123.936 vagas na faixa etária de quatro e cinco anos, o que representa uma queda de 7,90% no número de matrículas nesta etapa da Educação Infantil. Tal redução é identificada não somente nas redes federal e estadual, mas, também, nas matrículas das redes municipal e privada, com uma diminuição de 6,94% e 9,62%, respectivamente.

TABELA 7—REGIÃO NORDESTE: MATRÍCULAS NA PRÉ-ESCOLA POR DEPENDÊNCIA ADMINISTRATIVA (2010 E 2020)

Pré-Escola 2010					Pré-Escola 2020				
Total	Fed.	Est.	Mun.	Priv.	Total	Fed.	Est.	Mun.	Priv.
1.569.111	390	8.682	1.166.669	393.370	1.445.175	268	3.770	1.085.614	355.523

Fonte: Sinopse Estatística Censo Escolar/INEP 2010 e 2020 (INEP, 2021a).

Esse dado merece reflexão e análise, pois justamente na primeira década após a declaração da obrigatoriedade da matrícula na faixa etária de quatro a cinco anos, o ano de 2020 apresentou queda nas matrículas dessa população na região Nordeste. Esta redução na matrícula da pré-escola vai de encontro à Meta 1 do PNE 2014-2024, que estabeleceu a universalização, até 2016, da

educação infantil na pré-escola para as crianças de quatro a cinco anos de idade (BRASIL, 2014), que ainda não foi alcançada.

Em relação à taxa de escolarização da etapa creche, nos estados da Região Nordeste, no ano de 2019, conforme demonstra a Tabela 8, Piauí, Sergipe e Alagoas apresentavam as taxas mais baixas no atendimento das crianças de zero a três, 29,2%, 29,6% e 29,7%, respectivamente, com aproximadamente 6 p.p. abaixo da média nacional (35,6%). Rio Grande do Norte era o estado com o melhor desempenho na Região, superior à média nacional, mas, alcançando somente o atendimento de 36,1% das crianças de zero a três anos. Apesar da expansão na matrícula na creche, na última década, o atendimento é muito reduzido, não sendo observada grande diferença entre os estados desta Região. Levando-se em conta as demais grandes regiões do país, o Sul e o Sudeste possuíam as melhores taxas de matrícula na creche 43,3% e 42,4%, respectivamente.

No tocante à taxa de escolarização das crianças de quatro e cinco anos na pré-escola, no ano de 2019, a Tabela 8 revela que os estados do Nordeste possuíam índice superior à média nacional (92,9%), assegurando matrícula a 95,8% das crianças nesta faixa etária, com resultado maior que as demais regiões do país. O estado nordestino com o maior atendimento de crianças na faixa de quatro e cinco anos era o de Piauí (98%), seguido do Rio Grande do Norte (97,6%) e do Ceará (97%). Alagoas tinha o menor atendimento (92,8%), seguido dos estados de Pernambuco (94%) e Sergipe (94,8%). Na Região Nordeste, os estados que mais ampliaram a taxa de escolarização na pré-escola, no período 2009 a 2019, foram os da Paraíba e de Alagoas, com aumento de 39,72% e 32,8%, respectivamente. Apesar desta expansão, Alagoas possuía, em 2019, a menor taxa da região.

TABELA 8—ESTADOS DA REGIÃO NORDESTE: TAXA DE ESCOLARIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL (2019)

Estado	Creche	Pré-escola
Alagoas	29,7	92,8
Bahia	30,7	95,8
Ceará	32,2	97,0
Maranhão	30,5	96,7
Paraíba	32,8	94,5
Pernambuco	31,8	94,0
Piauí	29,2	98,0
Rio Grande do Norte	36,1	97,6
Sergipe	29,6	94,8

Fonte: INEP (2019).

A diferença entre as taxas de escolarização das crianças de zero a três, nas creches, e de quatro e cinco, na pré-escola, é muito elevada. No ano de 2019, esta defasagem era de 57,3% na média nacional. Na Região Nordeste, no mesmo ano, a diferença era ainda maior, 64,5%, revelando a enorme lacuna no atendimento das crianças de zero a três em instituições educacionais e as dificuldades para a efetivação deste direito. Desse modo, os indicadores apontados demonstram, segundo Côco *et al.* (2015, p. 80), a “distância entre a oferta destinada à faixa etária da pré-escola (com melhores indicadores) e à creche”, revelando o que já está previsto no PNE (2014-2024) de que as “crianças menores não gozam dos mesmos indicadores objetivados para o avanço das metas educacionais” (CÔCO *et al.*, 2015, p. 80).

Ao afirmar a teoria da proteção integral e do atendimento prioritário dos direitos das crianças, definidos na Constituição Federal de 1988 e no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), aprovado em 1990, Silva e Strang (2020, p. 3) asseveram que o

Plano Nacional de Educação (2014-2024) “tem se mostrado insuficiente para enfrentar o problema da ausência de vagas, mesmo garantindo expressamente o direito à educação das crianças e reforçando o comando legal para o atendimento desse direito”. Os dados apresentados demonstram esta situação, sobretudo no atendimento nas creches. De acordo com os autores:

Ainda são poucos os avanços no atendimento da população entre zero e quatro anos incompletos quanto ao seu direito à educação. Faltam creches; o número de professores é insuficiente, e muitos deles são malformados; em geral os espaços são inadequados, denunciando urgência na reorganização completa de toda a estrutura da educação infantil, pois o cenário atual fere o direito constitucional das crianças. (SILVA; STRANG, 2020, p. 16).

Considerando-se os dados apresentados no texto e as reflexões dos autores, ainda são grandes as adversidades relativas à efetivação do direito à Educação Infantil para grande parte das crianças brasileiras, como destaca Lemos (2021, p. 155), “a expansão da oferta da educação infantil não pode vir na contramão da qualidade socialmente referenciada.”. Nesta perspectiva, o PNE (2014-2024) estabelece a manutenção e a ampliação do “programa nacional de construção e reestruturação de escolas, bem como de aquisição de equipamentos, visando à expansão e à melhoria da rede física de escolas públicas de educação infantil.” (BRASIL, 2014, Meta 1, Estratégia 1.5, s.p.). No entanto, as condições físicas e materiais das instituições escolares para a efetivação da oferta da Educação Infantil ainda apresentam muitas insuficiências e precariedades.

Em relação à utilização de **serviços básicos**⁹, que consiste no acesso a serviços públicos, no ano de 2018, conforto demonstra a

[9]. Alves, Xavier e Paula (2019) elaboraram uma proposta de “Modelo conceitual para avaliação da infraestrutura escolar no ensino fundamental”. Tendo como referência um amplo estudo bibliográfico e documental, os

Tabela 9, somente 71% das instituições de Educação Infantil no Brasil contavam com **água via rede pública**. Neste quesito, as disparidades regionais eram muito grandes. Enquanto na Região Sul, 89% das instituições possuíam água tratada, na Região Norte somente 39%, pior resultado do país, e na Região Nordeste apenas 60,8%. Entre os estados da Região Nordeste, também, observava-se grandes diferenças. Das escolas de Educação Infantil do estado do Maranhão, somente 38% contavam com este serviço, seguido dos estados do Piauí (51%), Paraíba (53%), Pernambuco (59%) e Alagoas (60%). Sergipe (77%) e Rio Grande do Norte (76%) apresentavam melhor situação, com resultados acima da média do país (71%).

No ano de 2018, 96% das instituições de Educação Infantil do país contavam com acesso à **energia elétrica**. Novamente, a Região Norte apresentava o pior indicador (77,7%), seguido da Região Nordeste (98,7%). Na Região Sul, todas as escolas possuíam energia elétrica, seguida do Sudeste (99,7%) e Centro-Oeste (99%). Na Região Nordeste, o estado da Bahia teve o indicador mais baixo (96%), acompanhado do Piauí (97%) e Maranhão (98%). Nos estados de Alagoas, Ceará, Rio Grande do Norte e Sergipe todas as escolas tinham acesso à energia elétrica.

No que se refere ao fornecimento do **serviço de esgoto sanitário** via rede pública, a situação das instituições de Educação Infantil no país, no ano de 2018, estava bem distante de sua universalização, com somente 49% das instituições contando com

autores definiram seis dimensões da infraestrutura escolar, que contemplam 17 indicadores: I – Condições da área: 1. Localização da escola, 2. Local de funcionamento, 3. Regiões do país, estados e municípios; II – Condição de atendimento: 4. Atendimento de modalidades e etapas, 5. Tamanho da escola/turma; III – Condições básicas: 6. Acesso a serviços públicos, 7. Instalações mínimas, 8. Prevenção de danos ao patrimônio e às pessoas; IV – Condições pedagógicas: 9. Instalações tipicamente escolares, 10. Equipamentos na escola, 11. Recursos pedagógicos; V – Condições de bem-estar: 12. Conforto e bem-estar físico, 13. Conservação e cuidado, 14. Ambiente prazeroso; VI – Condições para equidade: 15. Acessibilidade, 16. Gênero/etnia/cultura etc., 17. Ambiente AEE (ALVES; XAVIER; PAULA, 2019). Apesar desta proposta ter sido pensada para o ensino fundamental, possibilita uma visão geral das condições necessárias para o funcionamento de instituições escolares, inclusive, as de educação infantil, a despeito das especificidades da primeira etapa da educação básica.

este serviço. As regiões com os resultados mais baixos eram, novamente, as regiões Norte (11,2%) e Nordeste (25,3%), bem abaixo das demais regiões, enquanto o Centro-Oeste (53%), Sul (58,6%) e Sudeste (80%) apresentaram melhores resultados. Na região Nordeste, os piores resultados estavam situados nos estados do Maranhão e Piauí com, respectivamente, 7% e 9% das escolas contando com esgoto sanitário. O estado de Pernambuco apresentou o melhor índice (39%), mas com 10 p.p. abaixo da média nacional.

No ano de 2018, a **coleta periódica de lixo** era realizada em 75% das escolas de Educação Infantil do país. Na Região Norte, somente 49,1% das escolas contavam com este serviço e, na Região Nordeste, apenas 62,3%. Nas demais regiões, os resultados foram superiores a 90%: Sul (97%), Sudeste (94,7%) e Centro-Oeste (91,2%). Entre os estados da Região Nordeste, novamente, os estados do Maranhão e do Piauí tiveram os piores índices, 29% e 46%, respectivamente. Sergipe destacou-se com o melhor resultado (83%), superior à média nacional, seguido do estado do Ceará (75%) e Alagoas (68%).

TABELA 9—BRASIL E GRANDES REGIÕES: SERVIÇOS BÁSICOS DAS ESCOLAS DE EDUCAÇÃO INFANTIL (2018)

	Brasil	Centro-Oeste	Nordeste	Norte	Sudeste	Sul
Água via rede pública	71,0	85,7	60,8	39,0	86,2	89,0
Energia via rede pública	96,0	99,0	98,7	77,7	99,7	100,0
Esgoto via rede pública	49,0	53,0	25,3	11,2	80,0	58,6
Coleta de lixo periódica	75,0	91,2	62,3	49,1	94,7	97,0

Fonte: Censo Escolar (2018).

Os dados revelam que a insuficiência no fornecimento de vários serviços básicos para as instituições de Educação Infantil no

país, com destaque para a rede de esgoto, água tratada e coleta periódica de lixo, atinge de forma desigual as diferentes regiões e estados do país e revelam as desigualdades econômicas e sociais que marcam a realidade nacional. As escolas das Regiões Norte e Nordeste apresentaram os piores indicadores, no ano de 2018, apontando a situação de grande parte da população dessas regiões que não tem assegurado o direito aos serviços básicos indicados.

Os resultados assinalam que a maioria das escolas de Educação Infantil nestas regiões estão localizadas em municípios pobres e localidades desassistidas, nas periferias das grandes cidades ou situadas na zona rural, que não possuem tais serviços, revelando, entre outros, a desigualdade social que atravessa os estados que formam as Regiões Norte e Nordeste.

No que se refere às **condições básicas de infraestrutura** para o funcionamento das instituições escolares, segundo Alves, Xavier e Paula (2019), destacam-se as **instalações mínimas**. No presente estudo, são consideradas a existência de **banheiro** e de **cozinha** nas escolas públicas de Educação Infantil, compreendidos como indispensáveis para o funcionamento de tais instituições. No país, no ano de 2019, 41,2% das instituições públicas de Educação Infantil públicas possuíam **banheiros adequados** para esta etapa, conforme consta na Tabela 10. A Região Sul possuía o melhor atendimento neste quesito, com 75% das creches e pré-escolas possuindo banheiros adequados. As regiões Nordeste e Norte eram as que menos contavam com esta instalação apropriada para a Educação Infantil, com somente 27% e 27,7%, respectivamente. Este dado revela grande desigualdade neste quesito, visto que as instituições das Regiões Nordeste e Norte estavam, aproximadamente, 14% abaixo da média nacional e 48% menos do que as instituições escolares dos estados sulistas.

De acordo com o Censo Escolar de 2018, 92% das instituições de Educação Infantil dispunham de **cozinha** (Tabela 10). A Re-

gião com a melhor taxa era, novamente, era Região Sul com 98,3% de suas escolas com este espaço. Novamente, as Regiões Norte (89,4%) e Nordeste (89,8%) tinham as menores taxas, revelando que um pouco mais de 10% de suas instituições de Educação Infantil não possuíam cozinha em suas dependências.

TABELA 10—EDUCAÇÃO INFANTIL: INSTALAÇÕES MÍNIMAS DAS ESCOLAS—BRASIL E GRANDES REGIÕES – BANHEIRO E COZINHA (%)

	Centro-Oeste	Nordeste	Norte	Sudeste	Sul	Brasil
Banheiro (2019)	67,4	27,0	27,6	60,3	75,8	41,2
Cozinha (2018)	93,0	89,8	89,4	94,2	98,3	92,0

Fonte: Censo Escolar (2018; 2019).

Considerando a existência, nas instituições municipais de Educação Infantil, no ano de 2019, de **instalações tipicamente escolares**, são analisados, no presente texto, a presença de **biblioteca ou sala de leitura** e de **pátio**. No Brasil, apenas 30,8% das instituições de Educação Infantil municipais contavam **biblioteca ou sala de leitura**, conforme mostra a Tabela 11. Na comparação entre as grandes regiões do país, mais uma vez, os resultados mais altos estavam situados nas Regiões Sul (48,9%), seguida da Região Centro-Oeste (48%). As escolas da Região Norte possuíam menos da metade do que os índices das regiões com os maiores resultados, com somente 18,7% das instituições possuindo biblioteca ou sala de leitura. A Região Nordeste contava com índice de apenas 23,5% das instituições municipais de Educação Infantil com esta instalação.

Em relação à existência de **pátio**, no ano de 2019, 66,3% das instituições municipais de Educação Infantil possuíam esta instalação escolar no país (Tabela 11). A Região Sul (90,7%), seguida das Regiões Centro-Oeste (86,5%) e Sudeste (82,3%), possuíam os maiores resultados. As Regiões Norte (48,8%) e Nordeste (62,6%)

apresentavam os resultados mais baixos, revelando, mais uma vez, as acentuadas desigualdades nas condições de oferta desta etapa da Educação Básica.

TABELA 11—EDUCAÇÃO INFANTIL: REDE MUNICIPAL DE ENSINO—INSTALAÇÕES TÍPICAMENTE ESCOLARES—BRASIL E GRANDES REGIÕES % (2019)

	Centro-Oeste	Nordeste	Norte	Sudeste	Sul	Brasil
Biblioteca ou sala de leitura	48,0	23,5	18,7	43,0	48,9	30,8
Pátio	86,5	62,6	48,8	82,3	90,7	66,3

Fonte: Censo escolar/Inep (2019).

Tais situações, sem dúvida, comprometem a qualidade do atendimento oferecido e revelam o não cumprimento das diretrizes constantes nos Parâmetros Nacionais de Infraestrutura para as Instituições de Educação Infantil (2006), no PNE (2001-2011), no PNE (2014-2024), além do alcance reduzido do Programa Nacional de Reestruturação e Aquisição de Equipamentos para a Rede Escolar Pública de Educação Infantil (Proinfância)¹⁰, considerando-se os grandes desafios da Região Nordeste.

Segundo Mororó e Carvalho (2019), até a criação deste Programa, não tinha sido implantada no país política pública ou ação governamental nacional com vistas à construção de escolas de Educação Infantil, visando à correção progressiva das disparidades e à garantia de um padrão mínimo de qualidade. As autoras afirmam que, em muitos municípios da Região Nordeste, “as unidades do Proinfância foram (e são) as primeiras instituições

[10]. O Proinfância, instituído pela Resolução nº 6, de 24 de abril de 2007, visa garantir o acesso de crianças a creches e pré-escolas e melhorar a infraestrutura física da rede de educação infantil. O Programa possui dois eixos principais: construção de creches e pré-escolas, por meio de assistência técnica e financeira do FNDE; e aquisição de mobiliário e equipamentos adequados ao funcionamento das instituições de educação infantil, como mesas, cadeiras, berços, geladeiras, fogões e bebedouros (BRASIL, 2017).

educacionais públicas planejadas especificamente para atender às crianças de zero a seis anos” (MORORÓ; CARVALHO, 2019, p. 7)¹¹. Destacam, também, que em alguns municípios a instalação das unidades de educação infantil do Proinfância representou a “transferência de vagas de uma escola com infraestrutura inadequada para as novas sedes construídas pelo programa” (MORORÓ; CARVALHO, 2019, p. 3), não significando a abertura de novas vagas para esta etapa, mas, somente a transferência das matrículas.

Diante do exposto, a despeito da existência de um Programa nacional para a melhoria das condições de oferta da educação infantil, com a instituição de um padrão mínimo de qualidade, a expansão da oferta desta etapa parece estar ocorrendo, em muitas instituições, sem as condições adequadas para tal. Diante desta situação, Clímaco (2017, p. 32) aponta o risco da oferta de uma “educação barateada e, portanto, desqualificada” para as crianças brasileiras.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao examinar os desafios relativos à garantia da Educação Infantil, no país e na Região Nordeste, no que se refere ao acesso, à permanência e às condições de funcionamento, o texto revelou a dualidade existente entre o direito proclamado na legislação e nas diretrizes educacionais e as condições materiais para a sua efetivação.

[11]. De acordo com Mororó e Carvalho (2019, p. 4), “No Nordeste foram pactuadas 2.838 obras do Proinfância, sendo que os estados da Bahia (703), Maranhão (440), Ceará (434), Pernambuco (392) e Paraíba (259) apresentaram os maiores índices de adesão ao programa, respectivamente. O estado com menor adesão foi Sergipe (112), seguido dos estados de Alagoas (116), Rio Grande do Norte (189) e Piauí (193)”. No entanto, destas obras, até janeiro de 2019, somente 929 tinham sido concluídas e 643 estavam em execução, totalizando 1572, 55,40% das obras pactuadas. As demais obras, 1266, não foram iniciadas, foram canceladas ou paralisadas, ou seja, 44,60% das obras pactuadas não foram construídas.

No que diz respeito ao direito ao acesso e à permanência na Educação Infantil, os dados revelaram expressivas desigualdades no país, destacando-se, no geral, as regiões Sul, Centro-Oeste e Sudeste com os melhores indicadores, e as Regiões Norte e Nordeste com os indicadores mais baixos. Desse modo, a expansão da creche e pré-escola observada ocorreu de forma desigual, contribuindo, muitas vezes, para a manutenção de disparidades nas regiões e entre os estados nordestinos.

A etapa da creche cresceu, no país, 76,03%, entre 2010 e 2020, no entanto, ainda não alcançou sequer 36% das crianças na faixa etária de zero a três anos no país. Na Região Nordeste, o crescimento das matrículas nesta etapa foi de 84,72%, no entanto, a taxa de matrícula é ainda menor que a média brasileira, em torno dos 30%, conforme dados de 2019. Na pré-escola, no país, no mesmo período, houve uma ampliação de 9,75% das vagas, bem abaixo da creche, mas alcançando, em média, o atendimento de 92,9% das crianças de quatro e cinco anos. Na Região Nordeste, no decênio em análise, ocorreu uma redução de 7,90% das matrículas, alcançando o atendimento de 95,8% das crianças nesta faixa etária, superior à média nacional. A diminuição na matrícula na pré-escola no Nordeste brasileiro necessita ser analisada, buscando compreender sua origem e seus desdobramentos para as políticas públicas direcionadas para esta etapa da educação, levando-se em conta que a universalização do acesso na pré-escola ainda não foi atingida na Região.

O texto revelou que a aprovação da EC nº 59/2009 parece estar contribuindo para a manutenção da priorização dos investimentos na pré-escola, no país, em detrimento da creche, a despeito da ampla, mas insatisfatória, expansão das matrículas para as crianças de zero a três anos. Pelo exposto, a ampliação da matrícula na Educação Infantil, na última década, está sendo insuficiente para eliminar as desigualdades na oferta, entre regiões e

estados, e assegurar, pelo menos, o cumprimento das tímidas metas estabelecidas do PNE (2014-2024). Os dados apontaram para uma tendência de estabilização, ou até de redução, na oferta da pré-escola no país, que necessita ser analisada com o estudo de informações demográficas e, também, dos recursos financeiros investidos nesta etapa.

A expansão nas vagas, ocorrida no último decênio, não foi suficiente para a redução do fosso que separa a oferta da creche e da pré-escola no país e nos estados que formam a Região Nordeste. Tal situação parece revelar, de acordo com Campos e Campos (2012, p. 28), a “trágica dialética em que o ‘alargamento’ do direito de alguns é obtido a partir do ‘encolhimento’ do direito de outros”, ampliando o desafio para a construção da unidade pedagógica da creche e da pré-escola (CAMPOS; CAMPOS, 2012).

Em relação à infraestrutura e às condições materiais das instituições escolares para o atendimento das crianças de zero a cinco anos, a ampliação da oferta, em grande parte do país, mas, sobretudo nas Regiões Norte e Nordeste, vem ocorrendo sem a garantia de condições adequadas de funcionamento. Porcentagem expressiva de instituições, nestas regiões, não contava, nos anos de 2018 e 2019, com acesso a serviços básicos e não dispunham de instalações mínimas e tipicamente escolares.

Os dados expostos evidenciam que, em muitos municípios do país, a ampliação da matrícula na Educação Infantil vem ocorrendo, conforme problematizado por Lemos (2020), por meio de “pequenas” adequações, como a oferta compartilhada da pré-escola com o ensino fundamental, muitas vezes, sem qualquer ampliação ou alteração do espaço físico; a realização de reformas de prédios, algumas vezes com a construção de “puxadinhos”; a efetivação de rearranjos institucionais; e o aumento do número de crianças por sala. A autora destaca, também, o crescimento da oferta no setor privado, sobretudo na creche, com a ampliação do

número de estabelecimentos e do número de turmas, ou mudanças na forma dos convênios com o setor público, com destaque para as instituições confessionais (LEMONS, 2021).

A gravidade de tais ocorrências demanda, urgentemente, a realização de investigações, financiadas pelo Ministério da Educação e secretarias estaduais e municipais de educação, mas, também, por agências de fomento de pesquisas, que revelem, com dados precisos e circunstanciados, como vem ocorrendo a expansão das matrículas na Educação Infantil no país e as condições de sua oferta, visando subsidiar políticas públicas para a reversão destas medidas e situações.

Diante da necessidade da garantia do direito à Educação Infantil a todas as crianças de zero a cinco anos, é preciso reafirmar que é “responsabilidade e dever do Estado ofertar vagas em número suficiente para atender a demanda, o que vem sendo frustrado em flagrante desrespeito à lei” (SILVA; STRANG, 2020, p. 9).

Para a efetivação deste direito, é necessário um efetivo compromisso e engajamento entre União, estados e municípios na concretização de medidas reais e tangíveis para a cobertura do atendimento às crianças pequenas, além do preconizado pelo PNE (2014-2024), visto que o PNE naturalizou a exclusão do direito ao atendimento de metade das crianças de zero a três anos do país.

Os desafios para a garantia do direito à Educação Infantil no país ainda são grandes, considerando, além dos aspectos mencionados, a formação dos professores para a Educação Infantil, uma vez que, segundo Silva, Melo e Macedo (2019), muito embora o número de professores com nível superior tenha aumentado nas últimas décadas, ainda persiste o ideário de que, quanto menor é a criança, também menor é a preocupação com a formação dos docentes que atuam nessa etapa educativa.

O país vive um contexto político-econômico marcado pelo fortalecimento das orientações de um “hiper neoliberalismo”, de

caráter neoconservador, que se expressa, entre outros fatores, nos crescentes cortes nos gastos com as políticas sociais¹² e na redução dos direitos dos trabalhadores. A aceleração dos processos de privatização do Estado e de suas empresas, envolve, também, processos de privatização das políticas sociais e, mais especificamente, da educação.

Na Educação Infantil, o direito à educação é ameaçado com os cortes nos gastos, a despeito da constitucionalização do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb)¹³, em dezembro de 2020, e a implantação de políticas que visam à ampliação da oferta privada *stricto sensu* e das políticas de conveniamento para a compra de vagas privadas pelo setor público em instituições denominadas de sem fins lucrativos.

Neste contexto, impõe-se a nós, educadores, uma luta incessante em defesa da preservação e da ampliação dos direitos das crianças de zero anos a cinco anos e onze meses no país e de toda a educação pública. Desse modo, é fundamental e urgente o fortalecimento das pautas relativas à defesa do direito à Educação Infantil pública, gratuita, laica, inclusiva e com qualidade socialmente referenciada.

A afirmação da educação como um direito público subjetivo impõe, aos diferentes segmentos organizados que constituem a sociedade, comprometidos com a defesa da educação pública e gratuita, entidades científicas e acadêmicas, organizações sindi-

[12]. A aprovação da Emenda Constitucional nº 95, de 15 de dezembro de 2016, que, ao instituir o “Novo Regime Fiscal”, limita por 20 anos os gastos públicos, congelando as despesas primárias, reduzindo-as em relação ao PIB ou em termos *per capita*. A EC vem afetando diretamente os gastos com as políticas sociais, incluindo a educação.

[13]. A constitucionalização do Fundeb foi aprovada por meio da Emenda Constitucional nº 108, de 26 de agosto de 2020, que tornou permanente o Fundo, ampliou de 10% para 23% a participação da União no financiamento da educação básica e alterou a forma de distribuição dos recursos entre os entes federados. A EC foi regulamentada pela Lei nº 14.113, de 25 de dezembro de 2020.

cais, movimentos e associações de mães e pais, partidos políticos, entre outros, constante e intensa luta para a aprovação e a implantação de políticas que assegurem efetivas condições para sua materialização. Tais políticas devem voltar-se para a universalização de toda a Educação Básica, por meio de uma educação laica, gratuita, democrática, de qualidade, com condições de acesso e permanência para todos.

REFERÊNCIAS

ALVES, Maria Teresa Gonzaga; XAVIER, Flavia Pereira; PAULA, Túlio Silva de. Modelo conceitual para avaliação da infraestrutura escolar no ensino fundamental. **Rev. Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 100, n. 255, p. 297-330, maio/ago. 2019. Disponível em: <file:///C:/Users/Andreia/AppData/Local/Temp/3734-Texto%20do%20artigo-3698-1-10-20190904.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2021.

ARELARO, Lisete Regina Gomes; JACOMINI, Márcia Aparecida; KLEIN, Sylvie Bonifácio. O ensino fundamental de nove anos e o direito à educação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.37, n.1, 22op. 35-51, jan./abr. 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v37n1/v37n1a03.pdf>. Acesso em: 07 dez. 2020.

BRASIL. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). **Sobre o Proinfância**. 2017. Disponível em: <https://www.fnde.gov.br/index.php/programas/proinfancia/sobre-o-plano-ou-programa/sobre-o-proinfancia>. Acesso em: 12 jan. 2021.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. **Lei nº 13.005, de 25 de julho de 2014**, que aprova o Plano Nacional de Educação –

PNE e dá outras providências. Disponível em: <http://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/125099097/lei-13005-14>. Acesso em 21 jan. 2021.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei n.º 12.796, de 4 de abril de 2013**, que altera a Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/l12796.htm. Acesso em: 07 dez. 2020.

BRASIL. Presidência da República. **Emenda Constitucional n.º 59, de 11 de novembro de 2009**, que acrescenta § 3º ao art. 76 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias para reduzir, anualmente, a partir do exercício de 2009, o percentual da Desvinculação das Receitas da União incidente sobre os recursos destinados à manutenção e desenvolvimento do ensino de que trata o art. 212 da Constituição Federal, dá nova redação aos incisos I e VII do art. 208, de forma a prever a obrigatoriedade do ensino de quatro a dezessete anos e ampliar a abrangência dos programas suplementares para todas as etapas da educação básica, e dá nova redação ao § 4º do art. 211 e ao § 3º do art. 212 e ao caput do art. 214, com a inserção neste dispositivo de inciso VI. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc59.htm. Acesso em: 07 dez. 2020.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Emenda Constitucional n.º 53, de 19 de dezembro de 2006**, que dá nova redação aos arts. 7º, 23, 30, 206, 208, 211 e 212 da Constituição Federal e ao art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc53.htm. Acesso em: 07 dez. 2020.

www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc53.htm. Acesso em: 07 dez. 2020.

BRASIL. Presidência da República. **Lei n.º 11.274, de 6 de fevereiro de 2006**, que altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/lei/l11274.htm. Acesso em: 07 dez. 2020.

BRASIL. Presidência da República. **Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996**, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em: 07 dez. 2020.

BRASIL. Presidência da República. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 07 dez. 2020.

BRASIL. Ministério das Relações Exteriores. **MERCOSUL**. s. d. Disponível em: <http://www.itamaraty.gov.br/pt-BR/politica-externa/integracao-regional/686-mercosul>. Acesso em: 07 dez. 2020.

CAMPOS, Roselane Fátima.; CAMPOS, Rosânia. Políticas para a educação infantil e os desafios do novo Plano Nacional de Educação: similitudes e divergência entre as experiências brasileira e de outros países latino-americanos. *In*: FARIA, Ana Lúcia Goulart; AQUINO, Ligia Maria Leão (org.). **Educação Infantil**

e **PNE**: questões e tensões para o século XXI. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

CLÍMACO, Arlene C. de Assis. A Educação Infantil e o PNE: balanço e perspectivas. *In*: DOURADO, Luiz Fernandes (org.). **Plano Nacional de Educação–PNE 2014/2024**: avaliação e perspectivas. Campinas, SP: Mercado de Letras. 2017.

CÔCO, Valdete *et al.* O Plano Nacional de Educação: desafios no campo da educação infantil. **EccoS. Rev. Cient.**, São Paulo, n. 37, p. 77-92, maio/ago. 2015. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/715/71543111005.pdf>. Acesso em: 12 jan. 2021.

CURY, C. R. J.; FERREIRA, L. A. M. A judicialização da educação. **Revista CEJ**, Brasília, Ano XIII, n. 45, p. 32-45, abr./jun. 2009.

CURY, C. R. J. A educação básica como direito. **Cadernos de Pesquisa**, v. 38, n. 134, p. 293-303, maio/ago. 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/QBBB9RrmKBx7MngxzBfWg-cF/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 10 fev. 2021.

DIDONET, Vital. **Nota de esclarecimento sobre a PEC 277/2008**. 2009. 4p. Digitado.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Sinopse Estatística da Educação Básica 2020**. Brasília: INEP, 2021a. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/sinopses-estatisticas/educacao-basica>. Acesso em: 10 fev. 2021.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Censo Escolar 2020**. Divulgação dos Resultados. Brasília, 2021b. Disponível em: https://download.inep.gov.br/censo_escolar/resultados/2020/apresentacao_coletiva.pdf. Acesso em: 10 fev. 2021.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Censo Escolar 2019**. Divulgação dos Resultados. Brasília, 2019. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/sinopses-estatisticas/educacao-basica>. Acesso em: 24 mar. 2021.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Censo Escolar 2018**. Divulgação dos Resultados. Brasília, 2018. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/sinopses-estatisticas/educacao-basica>. Acesso em: 24 mar. 2021.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Sinopse Estatística Censo Escolar 2010**. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/sinopses-estatisticas/educacao-basica>. Acesso em: 10 jan. 2021.

LEMONS, Adriane Guimarães de Siqueira. PNE (2014-2024) e a educação infantil: embates na proposição das políticas de estado para a criança. *In*: DOURADO, Luiz Fernandes (org.). **PNE, políticas e gestão da educação**: novas formas de organização e privatização. Brasília: Anpae, 2020. Disponível em: <https://www.seminariosregionaisanpae.net.br/BibliotecaVirtual/10-Li>

vros/PNE-politicas-e-gestao-novas-formas-de-organizacao-e-privatizacao.pdf. Acesso em: 02 mar. 2021.

MACEDO, Roseane Rodrigues de. **A garantia do direito à educação infantil na Unidade Acadêmica de Educação Infantil/UFMG, a partir da resolução CNE/CEB n.º 1/2011(2011-2016)**. 2018. 146p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Campina Grande, Centro de Humanidades, 2018. Disponível em: http://www.ppped.ufcg.edu.br/images/e/e5/DISSERTA%C3%87%C3%83O_ROSEANE_RODRIGUES_DE_MACEDO.pdf. Acesso em: 15 fev. 2021.

MELO, Naara Queiroz de. **O estado regulador e o mercado educador: um estudo sobre o processo de mercantilização da educação infantil no município de Campina Grande**. 2018. 146f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Campina Grande, Centro de Humanidades, 2018. Disponível em: http://www.ppped.ufcg.edu.br/images/a/ab/DISSERTA%-C3%87%C3%83O_Naara.pdf. Acesso em: 10 jan. 2021.

MORORÓ, Leila Pio; CARVALHO, Leila Lôbo de. As transformações proporcionadas pelo PROINFÂNCIA no atendimento à educação infantil. In: REUNIÃO NACIONAL DA ANPED, 39ª, 2019, Niterói. **Anais...** Niterói, 2019. Disponível em: http://anais.anped.org.br/sites/default/files/arquivos_44_8. Acesso em: 22 fev. 2021.

OLIVEIRA, L. F. de.; FIORI, T. D.; SILVESTRE, V. S.; MORAES, N. M. M. de.; FORTUNATO, I. Estrutura e oferta da educação básica nos países do MERCOSUL. **Revista Brasileira de Iniciação Científica**, Itapetininga, v. 4, n. 1, 2017. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo–IFSP–Itape-

tinga/SP. Disponível em: <file:///C:/Users/USUARIA/Downloads/505-2088-1-PB.pdf>. Acesso em: 07 dez. 2020.

OLIVEIRA, Romualdo Portela de. O direito à educação. In: OLIVEIRA, R. P. de.; ADRIÃO, T. (org.). **Gestão, financiamento e direito à educação: análise da Constituição Federal e da LDB**. 3. ed. São Paulo: Xamã, 2007.

PINTO, José Marcelino de Rezende.; ALVES, Thiago. Ampliação da obrigatoriedade na educação básica: Como garantir o direito sem comprometer a qualidade? **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 4, n. 7, p. 211-229, jul./dez. 2010. Disponível em: <http://www.esforce.org.br>. Acesso em: 07 dez. 2020.

SAVIANI, Dermeval. Vicissitudes e perspectivas do direito à educação no Brasil: abordagem histórica e situação atual. **Revista Educação & Sociedade**, Campinas, v. 34, n. 124, p. 743-760, jul./set. 2013.

SILVA, Luiz Henrique Gomes da; STRANG, Bernadete de Lourdes Streisky. A obrigatoriedade da educação infantil e a escassez de vagas em creches e estabelecimentos similares. **Pro-Posições**, Campinas, SP, v. 31, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/pp/v31/1980-6248-pp-31-e20160069.pdf>. Acesso em: 10 fev. 2020.

SILVA, Andréia Ferreira da; MELO, Naara Queiroz.; MACEDO, Roseane Rodrigues de. Formação de professores para a educação infantil: questões e desafios. In: VIEIRA, Emilia P.; SEDANO, Luciana (org.). **A Educação Infantil em debate: crianças, linguagens e formação docente**. Editora CRV. Curitiba, 2019. p.119-133.

SILVA, Andréia Ferreira da. O direito à educação infantil no Brasil e a ampliação da escolarização obrigatória (Emenda Constitucional n.º 59/2009). In: BARBOSA, R. C.; AFONSO, M. A. V. (org.). **Educação infantil**: das práticas pedagógicas às políticas públicas. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2011.

SILVA, Marcelo Soares Pereira da. A legislação brasileira e as mudanças na educação infantil. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 5, n. 9, p. 229-244, jul./dez. 2011. Disponível em: <http://www.esforce.org.br>. Acesso em: 07 dez. 2020.

EDUCAÇÃO INFANTIL EM CAMPINA GRANDE/PB: CONSTRANGIMENTO DO DIREITO E CONSENTIMENTO DA MERCANTILIZAÇÃO

*Kilma Wayne Silva de Souza*¹
*Naara Queiroz de Melo*²
*Melânia Mendonça Rodrigues*³

INTRODUÇÃO

O presente texto tem como objetivo refletir sobre o direito à educação infantil em Campina Grande/PB, considerando as políticas públicas de restrição do atendimento e o crescimento do mercado educacional.

Nessa direção, buscamos resgatar brevemente a constituição da educação e, mais especificamente da educação infantil,

[1]. Mestre em Educação pelo PPGEd/UFCG. Professora da Educação Infantil da Rede Municipal de Campina Grande/PB. E-mail: kilmawssousa@gmail.com ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8483-7398>

[2]. Mestre em Educação pelo PPGEd/UFCG. Pedagoga da Unidade Acadêmica de Educação Infantil da Universidade Federal de Campina Grande. E-mail: naara.queiroz@tecnico.ufcg.edu.br. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0479-0332>.

[3]. Doutora em Educação. Professora Titular da Unidade Acadêmica de Educação da Universidade Federal de Campina Grande e membro do corpo docente do Programa de Pós-Graduação em Educação PPGEd/UFCG. E-mail: melaniarodrigues@gmail.com . ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-3894-1514>.

como direito no Brasil; contextualizar historicamente a oferta da educação infantil em Campina Grande/PB; discutir o processo de mercantilização dessa etapa da Educação Básica no referido município, bem como analisar as consequências das políticas de universalização da pré-escola para esta Rede Municipal de Ensino.

Para início de discussão, lembramos que o direito à educação foi constituído ao longo dos anos, por meio de lutas e reivindicações, como condição necessária para se usufruírem outros direitos sociais. Atualmente, a educação é reconhecida como um dos direitos fundamentais do homem e está presente na legislação de quase todos os países. Porém, a educação infantil foi a última etapa da Educação Básica a ser constituída como um direito público subjetivo no Brasil.

Ao resgatar momentos importantes da trajetória da constituição da educação como direito, podemos perceber que a legislação brasileira apresenta algumas indicações a respeito do direito à educação a partir da Constituição Imperial de 1824, quando a Declaração dos Direitos do Cidadão, em seu Art. 179, afirmava que:

Art. 179 – A inviolabilidade dos direitos civis e políticos dos cidadãos brasileiros, que tem por base a liberdade, a segurança individual e a propriedade, é garantida pela Constituição do Império, pela maneira seguinte: [...] 32. A instrução primária é gratuita a todos os cidadãos (BRASIL, 1824, s.p.).

Ainda que timidamente, foi a partir desse documento que o Brasil ficou entre os primeiros países a declarar gratuidade à educação, porém referente a apenas uma pequena etapa da educação (a instrução primária) e sem afirmar o dever do Estado para garanti-la.

Após a proclamação da República, na Constituição de 1934, em seu Art. 5º, Inciso XIV, consta como competência da União

“traçar as diretrizes da educação nacional” (BRASIL, 1934, s.p.) e no Capítulo II (Da Educação e da Cultura), o Art. 149 afirma que:

Art 149–A educação é direito de todos e deve ser ministrada, pela família e pelos Poderes Públicos, cumprindo a estes proporcioná-la a brasileiros e a estrangeiros domiciliados no País, de modo que possibilite eficientes fatores da vida moral e econômica da Nação, e desenvolva num espírito brasileiro a consciência da solidariedade humana. (BRASIL, 1934, s.p.).

A redação dada ao Art. 149 da Constituição de 1934 declara que a educação é um direito de todos, muito embora a família seja colocada como a primeira responsável por ministrá-la, antes dos Poderes Públicos, somando-se a esse fato a ausência de clareza quanto à obrigatoriedade do Estado em garantir esse direito a todos.

Mais adiante, o momento político e econômico brasileiro ampliou a necessidade por uma política que garantisse o direito à educação, sobretudo no que se refere à educação de crianças, pois o período entre os anos de 1945 a 1964 foi caracterizado pelo populismo e marcado pela esperança de um país em desenvolvimento acelerado. E, nesse contexto, merece destaque o governo de Juscelino Kubitschek (1956-1961) que impunha o jargão “Cinquenta anos em cinco”, enfatizando o desenvolvimentismo, até então pautado em um dito nacionalismo, porém, contraditoriamente, caracterizado pelo crescente número de multinacionais instaladas no país e pelo início da internacionalização da economia. Como consequência desse cenário econômico, a década de 1960 foi marcada pelo aumento da industrialização, do crescimento do comércio e da inserção de mulheres no mercado de trabalho, tornando crescente a procura por instituições de atendimento à primeira infância em horário integral.

Em 1961 foi aprovada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 4024/61), incluindo pela primeira vez os jardins de infância no sistema de ensino, porém ficava claro que não seria exclusivamente da responsabilidade do poder público garanti-los. A referida lei estabelecia que:

Art. 23 – A educação pré-primária destina-se aos menores de até 7 anos, e será ministrada em escolas maternais ou jardins-de-infância.

Art. 24 – As empresas que tenham a seu serviço mães de menores de sete anos serão estimuladas a organizar e manter, por iniciativas próprias ou em cooperação com poderes públicos, instituições de educação pré-primária (BRASIL, 1961, s.p.).

O texto da LDB de 1961, apesar de mencionar os jardins de infância, não dava respaldo legal para que a educação infantil fosse um direito de todas as crianças e, conseqüentemente, das famílias. Mesmo pautada em uma necessidade emergencial da classe trabalhadora e do próprio mercado que precisava de mão-de-obra, a lei estimulava a criação de creches ou entidades equivalentes na rede privada, já que o Estado ainda não era responsabilizado de garantir o atendimento gratuito. Evidenciando, assim, a essência burguesa e a tendência liberalista de incentivo à redução das ações estatais na garantia de direitos sociais, em contrapartida ao crescimento do mercado, que oferta a educação infantil como um serviço prestado ao cliente e não como um direito.

Somente em 1988, com a Constituição Federal, o atendimento à primeira infância foi reconhecido como parte da educação e não somente da assistência social e, pela primeira vez, as crianças de 0 a 6 anos tiveram garantido o direito de frequentar creches e pré-escolas. O artigo 208, inciso IV, afirmava que “o dever do Estado

com a educação será efetivado mediante a garantia de [...] atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a seis anos de idade” (BRASIL, 1988, s.p.)⁴. Mesmo que o novo status jurídico não seja sinônimo de garantia imediata, para Sousa (2000), é indiscutível que esta Constituição, na medida em que amplia direitos da criança à escola, responsabiliza o Estado pelo atendimento e democratização da Educação Infantil. Rosemberg (2002) completa que a CF de 1988, além de reconhecer a EI como direito da criança, reconhece-a também como instrumento para igualdade de oportunidade de gênero, na medida em que apoia o trabalho extra doméstico materno.

Em 1989, a Assembleia Geral das Nações Unidas aprofundou a Declaração Universal dos Direitos das Crianças, de 1959, adotando a Convenção Internacional dos Direitos das Crianças (uma carta magna para todas as crianças do mundo). No ano seguinte, o documento foi reconhecido como lei internacional, sendo ratificada em quase todos os países. O documento é um dos mais aceitos no mundo em termos de direitos humanos e foi fomentado por algumas diretrizes e “regras mínimas” mundiais.

Com base na Convenção Internacional dos Direitos da Criança (ONU) e no Art. 227 da Constituição Federal de 1988, foi aprovado, em 1990, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), implementando as diretrizes da Convenção. O ECA explicita os direitos de todas as crianças e, mais especificamente no que se refere à Educação Infantil, reforça o direito de crianças de 0 a 6 anos de idade frequentarem creches e pré-escolas, em seu capítulo VI, artigo 54, inciso IV.

[4]. O inciso IV do artigo 208 da Constituição Federal de 1988 ganhou nova redação dada pela Emenda Constitucional nº 56 de 2006, que alterou a faixa etária correspondente à Educação Infantil que era de 0 a 6 anos e passou a ser de 0 a 5 anos.

Em 1996, com a nova LDB (Lei 9394/96), a Educação Infantil passou a ser considerada a primeira etapa da Educação Básica, tendo como finalidade o desenvolvimento integral da criança de 0 a 6 anos de idade.

Em 17 de dezembro de 2009, foi aprovada a Resolução CNE nº 5, que fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Um documento que, além de força de lei, é imprescindível na orientação das práticas pedagógicas na educação infantil, visto que apresenta concepções de criança, infância e educação que contemplam os anseios de educadores, pesquisadores, famílias e movimentos sociais que participaram ativamente da luta para que o atendimento educacional à primeira infância fosse não só reconhecido e garantido por lei, mas que fosse organizado e ofertado de forma a atender as necessidades e especificidades das crianças. Porém, entre a concepção propalada e a praticada há um abismo chamado contradição, possível de ser compreendido a partir de uma análise crítica da totalidade, que inclui a compreensão do tipo de Estado que oferece e garante a educação pública.

Compreender a efetivação do direito à educação no Brasil requer considerar a essência burguesa e capitalista do Estado. Esse que é alicerçado nos princípios do liberalismo e tem como primazia a supervalorização da propriedade privada, a atuação e a lógica do mercado e a interferência mínima para concretização dos direitos sociais e máxima para os interesses do capital. Nesse sentido, segue a reflexão a partir da junção Estado-mercado, educando e moldando as políticas educacionais, as instituições e os sujeitos conforme a lógica mercantil. Acarretando, dialeticamente, garantia e constrangimento do direito à educação infantil nos contextos nacional e local.

I OS PRIMEIROS PASSOS DA OFERTA DE EDUCAÇÃO INFANTIL NO MUNICÍPIO DE CAMPINA GRANDE/PB: UMA BREVE CONTEXTUALIZAÇÃO

O processo de institucionalização do atendimento à educação infantil no município de Campina Grande/PB decorre da promulgação da Lei nº 495, de 03 de julho de 1979. Denominada, à época, como Educação Pré-escolar, a política da pré-escola, no município, ficou sob a responsabilidade da Divisão de Educação Pré-escolar, implantada pelas Leis nº 499 e nº 500, de 08 de agosto de 1979, como também pelo Art. 120 do Decreto Municipal nº 647, de 31 de agosto de 1979.

A oferta da educação infantil, neste município, é marcada pelo pioneirismo, tendo em vista que as primeiras ações que culminaram na implementação e na expansão do atendimento às crianças de zero a seis anos de idade se deram no final dos anos de 1970 e início da década de 1980, momento em que o contexto nacional era palco de mobilizações em prol da ampliação do atendimento, ainda muito restrito em outras localidades do país.

Segundo Lima (2010), a educação infantil estava vinculada ao ensino fundamental e objetivava o preparo das crianças para o ingresso na primeira série desta etapa educacional, ficando sob a responsabilidade de dez escolas – os chamados grupos escolares.

Em 1980, a Secretaria de Trabalho e Ação Social (SETRAS) implantou a política de creches⁵. Consoante Macêdo (2005), o objetivo dessa política era atender as crianças cujas mães trabalhavam

[5]. É comum no município de Campina Grande, inclusive em alguns documentos oficiais, a adoção dos termos “creche” ou “creche/pré-escola” referindo-se às instituições de educação infantil.

nas lavanderias públicas⁶ e precisavam de um local para deixar seus filhos pequenos. Neste período, o município contava com a colaboração do Grupo de Voluntárias, encabeçado pela então primeira-dama Glória Cunha Lima.

Conforme as Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil da Rede Municipal de Campina Grande/PB (2013), a atuação desse grupo demonstrava a participação da sociedade civil nas ações voltadas à educação infantil, tendo em vista sua organização para contribuir diretamente com a Política de Creches/Pré-escolas, por considerá-la como um direito de cidadania da mulher (CAMPINA GRANDE, 2013).

Esta visão reflete o paradoxo que envolve a institucionalização desta etapa educacional, tanto localmente quanto na esfera nacional, pois, ao passo que a sociedade civil e o voluntariado contribuíram para a implementação de ações destinadas ao fomento do acesso à educação infantil, contraditoriamente, acabaram colaborando para a precarização do atendimento e a omissão do Estado.

Ainda em 1980, na gestão do prefeito Enivaldo Ribeiro (ARENA), tiveram início as ações do Programa Creches/Pré-escolas (também chamado Programa Creche Campina). Neste ano, foram construídas duas creches municipais, nas proximidades das lavanderias públicas, a Creche Amenaíde Santos, no bairro Santa Rosa, e a Creche Zeferina Gaudêncio, no bairro do Catolé.

No período de 1983 até 1988, deu-se andamento à implantação do Programa Creches/Pré-escolas, na gestão do prefeito Ro-

[6]. As lavanderias públicas de Campina Grande são unidades produtivas cujo foco é a geração de renda para as mulheres das comunidades onde estão situadas. O espaço possui máquinas de lavar, tábuas de passar, ferros elétricos e tanques para a lavagem manual, sendo utilizado de forma gratuita (BALBINO, 2017). Essas unidades foram construídas há mais de duas décadas, representando uma conquista das lavadeiras que antes utilizavam os riachos para a lavagem de roupas. Com a urbanização e a poluição dos rios, essas mulheres se mobilizaram e exigiram do poder público a construção de lavanderias para que pudessem dar continuidade ao trabalho que exerciam. Atualmente, funcionam oito lavanderias públicas nas quais trabalham cerca de 90 mulheres (ÁVILA; FERREIRA, 2015).

naldo Cunha Lima (PMDB), com a construção, a ampliação e/ou a reforma de dezesseis unidades. Para o desenvolvimento dessas ações, o município contou com o apoio de entidades dos governos federal, estadual e municipal, com o aporte financeiro do Banco Nacional de Desenvolvimento Social (BNDES) e a participação da Companhia Estadual de Habitação Popular (CEHAP), da Secretaria de Educação e Cultura do Estado (SEC) e do Grupo de Voluntárias de Campina Grande (CAMPINA GRANDE, 2013).

Entre 1989 e 1992 ocorreu a segunda fase do Programa Creche/Pré-escolas, na primeira gestão do prefeito Cássio Cunha Lima (PMDB). Neste período, constata-se a expansão do atendimento, chegando a abranger cerca de 1.200 crianças em 19 instituições situadas em bairros periféricos e também na zona rural. Além disso, foram evidenciadas a inauguração e o funcionamento de uma creche/berçário, a realização de concurso público para Recreador de Creche⁷, a realização do I e II Seminário Estadual de Creches e a promoção de capacitações para os profissionais da área (CAMPINA GRANDE, 2013).

Nesta fase, a expansão das instituições de educação infantil também contemplou a construção, a ampliação e/ou a reforma das unidades educacionais, para as quais a prefeitura contou com recursos próprios e com o apoio de órgãos mantenedores como a Legião Brasileira de Assistência (LBA) e a SETRAS.

Cumprir lembrar que órgãos como a LBA ajudaram a disseminar a concepção de creche e de pré-escola como elementos sociais destinados aos mais carentes, além de incentivarem programas emergenciais com baixo investimento, a partir de ações comunitárias e de voluntariado, elementos que podem dar pistas sobre

[7]. Recreador de Creche era a denominação utilizada em referência às pessoas responsáveis pelo cuidar/educar das crianças nas instituições de educação infantil, à época, fator que demonstra a ausência de um maior cuidado referente à formação dos profissionais que atuavam nestas instituições.

qual o tipo de atendimento era destinado à educação infantil, à época, e qual o ideário que fundamentava esta oferta.

Nos anos de 1993 a 1996, na gestão do prefeito Félix Araújo (1993-1997), aconteceu a terceira fase do Programa Creches/Pré-escolas. Neste período, houve o processo de transferência das instituições de educação infantil, que migraram da Secretaria de Bem Estar Social (SEBES) para a Secretaria Municipal de Educação, seguindo direcionamentos oriundos do Ministério da Educação, através da Política Nacional de Educação Infantil, que traçava as diretrizes para essa fase educacional com base nos parâmetros expressos pela Constituição (CAMPINA GRANDE, 2013).

Ainda nesta fase, foi criado o Departamento de Educação Infantil, que passou a administrar o Programa Creches/Pré-Escolas, período em que o atendimento era oferecido por dezesseis instituições municipais de educação infantil e oito conveniadas. Partindo do reconhecimento da educação infantil enquanto primeira etapa da educação básica (BRASIL, 1996), as Creches e Pré-escolas passariam a assumir um caráter eminentemente educativo, tendo como pilares a associação do cuidar e do educar e a oferta de condições para o desenvolvimento integral das crianças (CAMPINA GRANDE, 2013), pressupostos alinhados às definições expressas na LDB nº 9.394/1996.

No período de 1997 a 2001 foi desenvolvida a quarta fase do Programa Creches/Pré-escolas, durante o segundo mandato do prefeito Cássio Cunha Lima, encerrando-se no ano em que o mesmo deixou a prefeitura para concorrer ao cargo de governador do estado, sendo eleito. Nesta etapa, houve a ampliação do número de crianças matriculadas, totalizando por volta de 1.200 crianças atendidas em dezesseis instituições de educação infantil.

Nos anos de 2001 a 2008, foram evidenciadas algumas iniciativas para a expansão do atendimento à educação infantil no município de Campina Grande/PB, quais sejam: construção das

Creches/Berçário Vovó Clotilde, no bairro do Cinza; Galdina Barbosa Silveira, no bairro dos Cuités; e Áurea Moura, no bairro das Cidades (2001–gestão do prefeito Cássio Cunha Lima, PSDB); inauguração da Creche/Berçário Galba Farias Pimentel, no bairro Continental (2003–gestão da prefeita Cozete Barbosa, PT); construção da Creche/Berçário Isabelle Barbosa da Silveira, no bairro do Pedregal (2006); inauguração das Creches Maria Emília Cordeiro Pedrosa, no bairro do Araxá, e Passinha Agra, no Sítio São Januário, além da construção da Creche/Berçário Alcides Cartaxo Loureiro, no bairro do Cinza (2008), na gestão do prefeito Veneziano Vital do Rego (PMDB).

Buscamos dar continuidade ao delineamento da trajetória da educação infantil, em Campina Grande/PB, a partir da segunda década do ano 2000, contudo, o que constatamos foi a fragilidade no tocante à existência de documentos oficiais, produzidos pelo poder público municipal, contendo dados referentes à oferta, à demanda e ao número de matrículas realizadas. De acordo com as técnicas da SEDUC/CG, o município não possuía esse registro, estando em processo de revisão e de reelaboração. Concernente aos dados quantitativos, estavam indisponíveis devido a um problema com os computadores que armazenavam essas informações.

2 A MERCANTILIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL NO MUNICÍPIO DE CAMPINA GRANDE/PB: DAS POLÍTICAS AO CONSENSO

Na última década, apesar de pontuais iniciativas da Rede Municipal para a ampliação do atendimento à educação infantil, a crescente predominância de matrículas dessa etapa da Educação Básica na rede privada de ensino vem chamando a atenção e, a cada ano, confirmando o que chamamos de mercantilização da educação infantil no município de Campina Grande.

Entendemos por mercantilização da educação a inserção da ideologia de mercado no âmbito educacional, tomando como exemplos o processo de privatização, a lógica empresarial presente nas instituições públicas, como também o incentivo ao crescimento do mercado educacional, sobretudo na pré-escola, por meio de estratégias como o constrangimento do direito.

No presente texto, analisamos o crescimento do mercado da educação infantil no município de Campina Grande/PB, considerando os seguintes pressupostos: o cumprimento da meta de universalização da pré-escola, em especial, no município de Campina Grande; e as motivações de algumas famílias, moradoras de um bairro da periferia de Campina Grande, para que estas recorressem à rede privada de ensino.

Como fundamentação desta análise, além da revisão de literatura, contamos com dados estatísticos da base do INEP, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira, mais especificamente das Sinopses Estatísticas da Educação Básica; e do Data Escola, do período compreendido entre os anos de 2010 e 2019. Além de relatos dos sujeitos participantes da pesquisa de campo.

A partir da promulgação da Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009, que incluiu as crianças de quatro anos na faixa etária de matrícula obrigatória, algumas questões foram levantadas em torno das possíveis consequências dessa compulsoriedade para a educação infantil. Podem ser citadas algumas questões relacionadas ao direito à educação e à infraestrutura, como também de cunho pedagógico⁸, que permeiam o debate sobre a obrigatoriedade: espaço físico inadequado para atender as crianças de modo a respeitar suas especificidades, possível escolarização precoce das crianças de quatro e cinco anos, ampliação do mercado educacional, dentre outras.

[8]. A discussão sobre as questões de cunho pedagógico serão apresentadas no próximo tópico.

Segundo Oliveira e Adrião (2007), a frequência obrigatória também enfatiza a responsabilidade do Poder Público em garantir a escola pública e gratuita para os que estão fora do sistema escolar. Para Didonet (2010), a obrigatoriedade da matrícula de crianças a partir dos quatro anos de idade em estabelecimentos oficiais apresenta polêmicas, porém significa um avanço no sentido de aumentar a aceitação da sociedade, mas outros aspectos, tais como a adequação do espaço físico às necessidades das crianças de quatro e cinco anos e o risco de escolarização precoce, devem ser considerados.

O acesso é o primeiro aspecto da efetivação do direito à educação e, sob essa perspectiva, a tentativa de universalizar a pré-escola por força de lei, de imediato, representa uma conquista, sobretudo, no que tange ao atendimento à população mais pobre, que depende da rede pública para que as crianças ingressem no sistema educacional. Porém, as políticas implementadas para garantir o acesso dentro do prazo exigido por lei podem comprometer a qualidade e a própria especificidade da educação infantil.

Essa exigência, na tentativa de contemplar o direito das crianças, lançou também um grande desafio para os municípios, uma vez que estes devem atender com prioridade à educação infantil e ao ensino fundamental.

Dessa forma, ficou aberto o caminho para que, em nome da exigência legal, a pré-escola fosse ofertada de forma aligeirada, já que a lei foi promulgada em um momento histórico em que não havia (e ainda não há) infraestrutura necessária para que o direito fosse efetivado, contemplando simultaneamente acesso e qualidade.

Especificamente para o município de Campina Grande, é relevante a discussão em torno da matrícula obrigatória na pré-escola e a meta de universalização desta, pois é justamente no período subsequente à lei que estabelece o prazo para o cumpro-

mento dessa determinação que se verifica o processo de crescimento do mercado educacional nesse segmento e, em seguida, a predominância de matrículas dessa etapa da educação básica na rede privada do referido município, o que pode ser confirmado pelos dados apresentados na Tabela 1, a seguir.

TABELA 1—NÚMERO DE MATRÍCULAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL POR DEPENDÊNCIA ADMINISTRATIVA NO MUNICÍPIO DE CAMPINA GRANDE/PB (2009-2011)

Ano	Total	Creche					Pré-escola				
		Total	Fed.	Est.	Munic.	Priv.	Total	Fed.	Est.	Mun.	Priv.
2009	12.051	3.112	0	528	1.696	888	8.939	151	363	4.283	4.142
2010	12.677	3.120	52	437	1.503	1.128	9.557	56	327	4.069	5.105
2011	12.985	3.551	29	486	1.543	1.493	9.434	82	332	3.908	5.112

Fonte: Inep. Sinopses Estatísticas da Educação Básica/2019.

Apesar do aumento do número de vagas na rede pública, houve também a expansão no número de matrículas da educação infantil na rede privada do município, sobretudo, a partir do ano de 2010, quando pode ser verificado, a partir da base de dados do Inep, que esta última superou o número de matrículas da rede pública, tanto na creche quanto na pré-escola, até o ano de 2014.

Nesse sentido, pode-se afirmar que o município de Campina Grande também é pioneiro na mercantilização da educação infantil, pois os dados gerais de matrícula dessa etapa da Educação Básica referente ao contexto nacional, da região Nordeste e do estado da Paraíba, correspondentes ao período de 2010 a 2014, apresentam resultados que destoam do contexto local, apontando a predominância de matrículas da EI na rede municipal. Os dados apresentados, a seguir, são os da distribuição das matrículas da

educação infantil, por dependência administrativa, sobretudo, a partir da comparação entre as matrículas realizadas na rede pública e na rede privada. Na Tabela 2, é possível acompanhar a evolução das matrículas da educação infantil no município de Campina Grande no período que compreende os anos de 2012 a 2019.

TABELA 2—NÚMERO DE MATRÍCULAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL POR DEPENDÊNCIA ADMINISTRATIVA NO MUNICÍPIO DE CAMPINA GRANDE/PB (2012-2019)

Ano	Total	Creche					Pré-escola				
		Total	Fed.	Est.	Munic.	Priv.	Total	Fed.	Est.	Munic.	Priv.
2012	13.049	3.756	63	565	1.454	1.674	9.293	40	315	3.926	5.012
2013	14.474	4.219	65		2.068	2.086	10.255	50		4.636	5.569
2014	14.424	4.357	59		1.986	2.312	10.067	42		4.513	5.512
2015	14.531	4.833	59		2.399	2.375	9.698	55		4.222	5.421
2016	15.491	5.303	53		2.665	2.585	10.188	47		4.532	5.609
2017	15.330	5.690	32		3.008	2.650	9.640	68		4.513	5.059
2018	15.348	5.777	46		3.225	2.506	9.571	53		4.512	5.006
2019	17.178	6.643	68		3.887	2.688	10.535	48		4.816	5.671

Fonte: Elaboração própria com base nas Sinopses Estatísticas da Educação Básica, 2012 a 2019, Inep.

Como pode ser observado, houve uma relativa queda (1,08%) nas matrículas da pré-escola na rede privada entre os anos de 2013 e 2015, porém, isso não impediu que houvesse uma vantagem expressiva dessa rede, comparando com as matrículas na rede pública.

A Tabela 3 mostra a comparação do percentual de matrículas entre a soma das matrículas de toda a rede pública e a rede privada, no período de 2012 a 2019.

TABELA 3—DIFERENÇA DE MATRÍCULAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL ENTRE AS REDES PÚBLICA E PRIVADA, NO MUNICÍPIO DE CAMPINA GRANDE/PB (2012-2019)

Ano	Creche					Pré-escola				
	Total	Púb.	%	Priv.	%	Total	Púb.	%	Priv.	%
2012	3.756	2.082	55,5%	1.674	44,5%	9.293	4.281	46,0%	5.012	54,0%
2013	4.219	2.133	50,5%	2.086	49,5%	10.255	4.686	45,7%	5.569	54,3%
2014	4.357	2.045	47,0%	2.312	53,0%	10.067	4.555	45,2%	5.512	54,8%
2015	4.833	2.458	50,8%	2.375	49,2%	9.698	4.277	44,0%	5.421	56,0%
2016	5.303	2.718	51,0%	2.585	49,0%	10.188	4.579	45,0%	5.609	55,0%
2017	5.690	3.120	54,8%	2.650	45,2%	9.640	4.581	47,5%	5.059	52,5%
2018	5.777	3.271	56,6%	2.506	43,4%	9.571	4.565	47,6%	5.006	52,4%
2019	6.643	3.955	59,5%	2.688	40,5%	10.535	4.864	46,2%	5.671	53,8%

Fonte: Elaboração própria com base nas Sinopses Estatísticas da Educação Básica, 2012 a 2019, Inep.

Pode ser observado que, nas matrículas da creche, embora esta apresente aproximadamente metade do número de matrículas da pré-escola, existe um equilíbrio entre as redes pública e privada, com predomínio de matrículas nesta última somente no ano de 2014.

A partir do ano de 2015, percebe-se um crescimento no número de matrículas em creches, em ambas as redes, com vantagem para a rede pública. O que significa um avanço diante dos dados da demanda reprimida de crianças de 0 a 3 anos, tão debatida entre pesquisadores da área, embora os números ainda sejam tímidos.

No que se refere à pré-escola, houve uma diminuição no número de matrículas em ambas as redes nos anos de 2014 e 2015, voltando a crescer no ano de 2016. Houve uma nova queda de matrículas na rede privada nos anos de 2017 e 2018; na rede pública, no ano de 2018; e um novo crescimento em 2019 para ambas as redes. Considerando todos os dados já apresentados, a rede privada

manteve a predominância das matrículas de crianças de quatro e cinco anos desde o ano de 2010 até 2019.

Vale retomar que a obrigatoriedade da matrícula para crianças a partir dos quatro anos e a meta de universalização da pré-escola, possivelmente, impulsionaram o crescimento das matrículas da educação infantil na rede privada a partir do ano de 2010, confirmando o descompasso entre a promulgação das leis e a preparação estrutural por parte do Poder Público na efetivação do direito à educação.

Ainda assim, a mercantilização da educação infantil não envolve somente o incentivo do Estado ao crescimento do mercado, mas também os sujeitos que recorrem à rede privada por alguma razão.

E foi a motivação dessa procura pelo mercado educacional por parte da população que, a princípio, dependeria da rede pública para garantir que sua criança frequentasse a pré-escola, especialmente após a ampliação da faixa etária de matrícula obrigatória, que despertou o interesse em realizar a pesquisa de campo.

A pesquisa supracitada constitui uma forma de dar voz aos sujeitos de direito que têm, em sua realidade, a possibilidade de escolha entre a pré-escola da rede pública e a da rede privada para matricular suas crianças, porém optaram pela rede privada, sobretudo, por se tratar de famílias de baixa renda, residentes em um bairro da periferia do município. Ou seja, famílias que abdicaram do direito à educação para consumir a educação infantil como mercadoria. Foram realizadas entrevistas semiestruturadas, com dez sujeitos, os quais são moradores de um bairro da periferia de Campina Grande e com crianças em idade pré-escolar matriculadas em uma escola de pequeno porte, situada no mesmo bairro onde os participantes residem.

Dentre as perguntas presentes no roteiro das entrevistas, destacamos a que se refere à motivação dessas famílias para te-

rem escolhido aquela escola para matricular suas crianças. *A priori*, em torno dessa questão foram pensadas antecipadamente duas possibilidades que norteariam as respostas: falta de vagas na rede pública ou preferência pela rede privada motivada pela ideia de maior qualidade em relação à rede pública.

A questão da qualidade foi mencionada em quase todas as respostas, incluindo a palavra 'ensino' como critério da propalada qualidade, mas a falta de vagas na rede pública, não, o que traz uma informação importante que apresenta indícios de que foi a confiança dessas famílias na escola da rede privada, por pensarem que esta apresenta superioridade com relação às da rede pública, que motivou a escolha.

Também foram mencionadas como justificativas para a escolha da escola a identificação com a instituição através de outros familiares que a frequentaram, a proximidade entre a instituição e a residência e a sensação de segurança ao deixar as suas crianças em uma escola já conhecida.

No decorrer das entrevistas, todos os participantes declararam que preferem que suas crianças estejam matriculadas na rede privada por considerarem que esta oferece um 'ensino' melhor e que, por esse motivo, aumentam as chances de conseguirem uma melhor colocação no mercado de trabalho, considerando a atual condição profissional e financeira dos pais.

É pertinente citar que, em resposta a algumas perguntas anteriores, a maioria dos sujeitos participantes vincula os termos 'ensino', 'leitura', 'escrita', 'aprendizado' e 'tarefas' à qualidade da instituição privada e que a falta de qualidade da rede pública, dentre outros aspectos, está em não oferecer essa prática pedagógica tecnicista e escolarizante, a qual tanto exigem os pais.

Ao refletirmos sobre essa menção dos participantes à suposta superioridade da rede privada, podemos ampliar o debate e lembrar que a qualidade é o *slogan* do empresariado para convencer a

população de que o setor privado é melhor e manter a hegemonia do mercado. A cada fase do capitalismo, o termo qualidade vai se deslocando do propósito de promover o desenvolvimento humano para o objetivo de atender os ditames do mercado, sendo associado a termos como eficácia e eficiência.

Nos moldes do neoliberalismo, a qualidade sugere o esgotamento do trabalhador para que este possa realizar o máximo de esforço com o mínimo de recursos, o que é chamado de **qualidade total**, termo que escamoteia uma proposta extrema de extração de mais-valia.

A educação, contemplando sua característica de espaço privilegiado para a reprodução das relações sociais, se apresenta como reflexo de mais esse ditame mercadológico, o que pode ser percebido no ideal de qualidade que os pais têm e acaba gerando pressão para que a escola ofereça uma educação que atenda (ou pretenda atender) às exigências do mercado.

Analisando as significações de que estão imbuídas as falas dos sujeitos participantes, necessário se faz retomar a crítica marxista ao fetichismo da individualidade, quando é perceptível que as determinações do Estado capitalista estão presentes no ideário social, de modo que suas escolhas são guiadas pelas circunstâncias preestabelecidas, no que se refere às convicções acerca da qualidade do público e do privado, da educação infantil, dentre outros aspectos analisados.

Nessa mesma direção, é notório que as escolhas estão no contexto de uma tomada de decisão dos sujeitos que procuram fugir dessa realidade preestabelecida, a saber, a situação de propensão ao tráfico de drogas e sentimento de insegurança presentes no cotidiano do bairro, que colocariam os filhos desses sujeitos na condição apenas de reprodutores da sociedade.

No entanto, a análise dialética permite perceber que, ao mesmo tempo que os sujeitos são levados a um determinado modo de

pensar de acordo com o tipo de Estado no qual estão inseridos, esses mesmos sujeitos apresentam momentos de consciência de sua condição social e procuram uma maneira viável de mudá-la, mesmo atendendo alienadamente aos mecanismos de consenso desse Estado.

Dessa forma, compreendemos que o processo de mercantilização da educação infantil no município de Campina Grande/PB apresenta dois aspectos importantes que impulsionam o crescimento do mercado educacional, sobretudo, nos últimos anos: o constrangimento do direito à educação através das ações estatais e o ideário social em torno da lógica mercadológica, que é transformado em consenso, como nos mostra as falas dos sujeitos participantes da pesquisa.

3 A POLÍTICA DE UNIVERSALIZAÇÃO DA PRÉ-ESCOLA NA REDE MUNICIPAL DE CAMPINA GRANDE/PB: AVANÇOS PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL OU ESCOLARIZAÇÃO PRECOCE?

A Rede Municipal de Educação de Campina Grande/PB intensificou a política de universalização da pré-escola, sobretudo, a partir da elaboração do Plano Municipal de Educação (2015-2025). Os princípios contidos neste documento vêm balizando as ações da SEDUC/CG e apresentam peculiaridades quando analisados face aos direcionamentos do Plano Nacional de Educação (2014-2024).

Nessa perspectiva, enquanto o PNE (2014-2024) estimula o acesso à educação infantil em tempo integral para todas as crianças de zero a cinco anos (BRASIL, 2014), o PME de Campina Grande (2015-2025) define que a garantia do atendimento em tempo integral em Unidades de Educação Infantil seja para crianças na idade de 0 a 3 anos de idade, delegando às escolas a responsabilidade

pela oferta do atendimento às crianças de 4 a 5 anos (CAMPINA GRANDE, 2015).

Desse modo, utilizando como justificativa o cumprimento da exigência de universalização do atendimento a crianças da pré-escola, a SEDUC/CG passou a fomentar a matrícula dessas crianças em escolas que ofertam os anos iniciais do ensino fundamental em detrimento das instituições que oferecem atendimento exclusivo à educação infantil. No ano de 2014, de um total de 4.537 crianças matriculadas na pré-escola, 1.682 estavam nas instituições de educação infantil e 2.855 nas escolas de ensino fundamental. Em 2017, por sua vez, das 4.564 crianças matriculadas, foram 980 nas unidades de educação infantil e 3.584 nas escolas.

A acentuação de matrículas nas escolas de ensino fundamental tem acarretado implicações na educação que é ofertada às crianças dessa faixa etária. Diante desse contexto, entrevistamos gestoras e professoras⁹ que atuam em escolas de ensino fundamental, com a educação infantil, e as respostas obtidas apontaram indícios de um processo de escolarização precoce.

Em estudo que acompanhou a trajetória de transição de um grupo de crianças da educação infantil para o ensino fundamental, no município de Belo Horizonte/MG, Neves, Gouvêa e Castanheira (2011) constataram a existência de um hiato entre as experiências vivenciadas na educação infantil e as práticas educativas desenvolvidas na nova escola. Consoante às autoras, no contexto da sala de aula investigada, o brincar, um dos elementos centrais da cultura de pares e do cotidiano da educação infantil, passou a figurar como uma prática secundarizada. A mesma realidade foi

[9]. Para a dissertação, foram entrevistadas três gestoras e três professoras – as quais foram denominadas G1, G2 e G3 e P1, P2 e P3, respectivamente –, ambas pertencentes ao quadro funcional das escolas de ensino fundamental que ofertam a pré-escola. Contudo, neste trabalho, apresentamos apenas alguns recortes de aspectos que foram abordados nessas entrevistas.

apontada por uma das pessoas entrevistadas em nossa pesquisa, conforme demonstra o relato seguinte:

Os meninos saíam do Pré naquela dinamização que os meninos tinham, aí chegavam no primeiro ano, uma coisa. Teve até Layla¹⁰ que saiu daqui, a mãe tirou, botou em outra escola, porque a menina chorava, chorava, se tremia todinha. A mãe veio conversar com a gente e aí disse: Professora, Layla disse que não tá gostando, que a professora é muito séria, que ela não faz nada, nada, uma acolhida com as crianças, nada. Já era, sabe? Caderno e lápis, caderno e lápis o tempo todinho (P2).

Outro aspecto analisado foi a adequação do mobiliário utilizado nas salas da pré-escola. Apesar de haver uma certa consonância entre as entrevistadas quanto à sua adequação para a idade, quatro delas (G1, G2, P1 e P2) se posicionaram contrárias à mudança recente evidenciada na Rede Municipal¹¹, em ao menos algum aspecto. Além de se mostrarem insatisfeitas com a alteração, pela inadequação em relação à altura/tamanho das crianças, os argumentos das professoras caminharam na direção do próprio fazer pedagógico e da concepção subjacente a um formato de sala mais propício para turmas de pré-escola.

Nessa direção, P1, que trabalha com crianças de quatro anos, ressaltou o fato da nova carteira deixar o ambiente parecido com “uma sala de aula comum, normal” e P2, cujas crianças têm cinco anos, reclamou sobre a superlotação do espaço, fator que dificulta

[10]. O nome da criança exposto no relato da entrevistada P1 é fictício, visando preservar o anonimato da fonte.

[11]. Na metade do ano de 2017, escolas municipais de ensino fundamental receberam mobiliário novo para as salas que atendem à educação infantil: mesas e carteiras individuais, semelhantes às utilizadas pelas turmas do ensino fundamental, em substituição às mesas com quatro cadeiras que eram utilizadas nas turmas da pré-escola.

a formação das rodas de conversa e a interação, elementos tão caros à educação infantil.

Em relação ao acompanhamento do trabalho desenvolvido pela instituição com a pré-escola, as respostas foram convergentes. As entrevistadas G1 e G2 mencionaram que o acompanhamento feito pela SEDUC/CG se dava através do Grupo de Apoio Pedagógico (GAP), sendo que este era mais direcionado para as turmas do 1º ao 5º ano, não havendo um específico para a pré-escola. G1 enfatizou, ainda, a existência de uma maior preocupação com a alfabetização, com “o saber ler e escrever”. Segundo ela, a representante da SEDUC/CG, do GAP, teria começado a participar e a conduzir reuniões na escola com foco na alfabetização, fazendo questão que houvesse a presença das professoras da pré-escola:

[A representante do GAP] diz que a alfabetização começa do Pré. [Ela] passava os resultados da Prova Brasil e do SAMA¹² para a professora do Pré [...]. Depois da parceria com a Fundação Lemann¹³ começou a dupla gestora e a fazer grupos para acompanhar as pessoas nas escolas, os resultados” (G1).

Dourado (2010) trata sobre as políticas direcionadas à expansão da obrigatoriedade e alerta para os riscos da escolarização da educação infantil e da desobrigação dos entes federados, sobretudo os municípios, referente à melhoria e à expansão da oferta da educação de zero a três anos. Em nossa análise acerca da situação das crianças da pré-escola, em escolas de ensino fundamental,

[12]. O Sistema de Avaliação Municipal da Aprendizagem (SAMA) foi criado na gestão do prefeito Romero Rodrigues com o objetivo de avaliar o desempenho dos alunos do ensino fundamental.

[13]. A Fundação Lemann, que iniciou uma parceria com a Prefeitura Municipal de Campina Grande no ano de 2016, se apresenta como uma organização familiar, sem fins lucrativos, que há 15 anos colabora e trabalha em prol de uma educação pública de qualidade para todos, apoiando pessoas e organizações que dedicam suas vidas a solucionar os principais desafios sociais do Brasil. Em 2015, esta Fundação integrava o Movimento pela Base Nacional Comum e encabeçou um relatório elaborado por 150 especialistas brasileiros e estrangeiros, no qual criticavam a não inclusão da alfabetização na educação infantil na proposta de base nacional comum curricular proposta pelo MEC.

percebemos que este risco é iminente, tendo em vista que as ações direcionadas a esta etapa educacional, aos poucos, têm enredado a educação infantil.

Esse movimento foi percebido quando questionado sobre a diferença relacionada ao trabalho desenvolvido com a pré-escola nas instituições de educação infantil e nas escolas de ensino fundamental. Nesse sentido, P2 afirmou:

Na escola é mais direcionado, assim, ao ensino mesmo, a conteúdo mesmo. [...] Na educação infantil a ludicidade eu acho que se encaixa mais. [...] Na escola não tem muito espaço para a ludicidade [...]. Na escola não tem, até assim, por parte mesmo, eu acho, do gestor, da equipe técnica e tudo, eles não deixam [...] que o professor trabalhe mais à vontade com elas. Porque, *né*, eles já cobram muito a alfabetização dessas crianças [...], tem que aprender, tem que aprender, tem que sair sabendo, tem criança do Pré que já lê (P2).

A fala anterior demonstra um impasse entre o respeito às especificidades da educação infantil e a não garantia destas quando a pré-escola é inserida num espaço escolar que prioriza a prontidão para a alfabetização e a antecipação do processo de escolarização das crianças. A declaração, a seguir, revela a percepção dessa mesma professora quanto ao acompanhamento pedagógico realizado dentro da própria instituição e contribui para ratificar a preocupação ora levantada:

O acompanhamento realizado na escola é mais próximo. Conversa com os professores. Planejamento. Reforço para os alunos feito pela supervisora [...]. Reforçava com o alfabeto móvel, jogos matemáticos. Queriam que chegassem pré-alfabetizadas. Criticavam se a criança chegasse no pri-

meiro ano sem saber o alfabeto. Era para a criança do pré-escolar saber ler palavras simples (P2).

Quando solicitado que explicasse melhor a questão do “reforço escolar” para as crianças da pré-escola, P2 reiterou que “agora eles querem que a criança do Pré já saia semialfabetizada”. Dada a resposta, foi questionado o que apontavam como lacuna de aprendizagem da criança para justificar essa prática. Consoante P2:

[...] Elas diziam que tinha muitas crianças que chegavam no 1º ano, saíam do Pré e não sabiam o alfabeto todo, não sabiam ler nada, nem palavras simples. Elas alegavam isso e diziam que agora a criança do Pré já era *pra* saber o alfabeto todo, já era *pra tá* bem adiantada (P2).

P2 também relatou que, em alguns momentos em que levava a turma da pré-escola para um campo existente na instituição, chegou a ouvir alguns questionamentos por parte de pessoas da unidade educacional, tais como: “minha gente, não é hora do recreio não”. Segundo ela, isso era feito em virtude das crianças estarem brincando em horário considerado inapropriado, “e não era, era *pra tá* aprendendo, entendeu? Limitavam o espaço da brincadeira. Porque os meninos *eram para chegar* no primeiro ano já fazendo muita coisa, praticamente sabendo ler” (P2).

Atuando em duas instituições, numa com o Pré II e na outra com uma turma do ensino fundamental, P2 pôde presenciar diversas situações vividas pelas turmas da pré-escola que denotam indícios de uma escolarização precoce das crianças da educação infantil, como a que apontou neste relato:

[...] *Pra* você ter uma ideia, lá na outra escola que eu *tô*, [...] a professora do Pré I disse que 90% das

crianças já *estão* lendo. Agora isso não tem uma atividade com as crianças de brincadeira, de nada. [...] As crianças *são* totalmente na sala de aula, carteira e mesinha, o tempo todinho, porque [querem] que as crianças já saiam lendo. [...] Não vai *pra* um pátio, só vai *pro* pátio na hora do recreio, sabe? Não tem brincadeira não. A gente não vê nada. Essas crianças na sala de aula. A tarde todinha, trancadas na sala de aula (P2).

Diante dos aspectos ora apontados, percebe-se que nas escolas de ensino fundamental a ideia de escolarização acaba prevalecendo mesmo quando se trata das turmas da educação infantil. A entrada das crianças menores nesse espaço não implica a disseminação de práticas mais lúdicas, mas, em sentido oposto, a lógica que rege o trato com as crianças maiores, pautada pela rigidez de um processo de ensino-aprendizagem que prioriza a prescrição de se ter que aprender a ler, a escrever e a dominar habilidades básicas da matemática, acaba se sobrepondo às experiências que deveriam ser vivenciadas na primeira etapa da educação básica.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O percurso da educação infantil no município de Campina Grande revela que o contexto local reflete o que foi construído para essa etapa da Educação Básica no contexto nacional, carregando em sua trajetória as ações filantrópicas, os Clubes de Mães, a institucionalização e também a mercantilização.

A partir de uma expansão que data da mesma época da expansão das creches em contexto nacional, Campina Grande tem um reconhecido pioneirismo no que tange ao atendimento educacional à primeira infância, pois em muitos outros municípios

brasileiros esse processo se deu de forma mais lenta, inclusive no que se refere ao processo de municipalização.

Porém, é também precoce o seu processo de mercantilização no que se refere ao número de matrículas da educação infantil da rede privada em detrimento da rede pública, tendo sido iniciado antes mesmo de algumas capitais, incluindo João Pessoa, capital da Paraíba.

O histórico do atendimento à educação infantil no município de Campina Grande/PB é marcado, também, pela acentuação dos pressupostos gerenciais nas ações do poder executivo municipal, uma das implicações decorrentes da reforma administrativa evidenciada no início dos anos 2000, pela qual a gestão municipal passou a ser norteadada pela concepção gerencial. Cabe lembrar que, na segunda década dos anos 2000, é evidenciado o aprofundamento da lógica gerencialista no âmbito mais geral da administração municipal.

Diante desse contexto e dos dados analisados, é possível afirmar que o imperativo da racionalização figura na base que ancora o processo de “universalização” da pré-escola na Rede Municipal de Campina Grande/PB, imprimindo uma lógica no atendimento às crianças dessa faixa etária, tendo em vista que, em vez de ampliar o número de instituições de educação infantil para ofertar a creche e a pré-escola, a opção da política local foi por remover as crianças de quatro e cinco anos para as escolas de ensino fundamental, privando-as de permanecerem nas creches municipais, espaços apontados pela maioria dos sujeitos entrevistados neste estudo como os mais adequados para receber essas crianças; além de, diante da urgência do cumprimento à Emenda Constitucional nº 59/2009, a insuficiência de vagas para as crianças dessa faixa etária da Rede Municipal estimulou o crescimento do mercado educacional, corroborando com o ideário social da suposta qua-

lidade superior na rede privada, apresentada, inclusive, na fala dos sujeitos participantes da pesquisa.

Para que seja possível a quebra desse paradigma em torno da qualidade do público e do privado, sugerimos a análise crítica da tensão entre direito e mercadoria, a consequente tomada de consciência e a articulação de uma educação política crítica. E, dessa forma, disseminar a concepção de uma educação infantil como berço de uma formação integral, humana e que valorize as especificidades da infância, objetivando o desenvolvimento de sujeitos plenamente capazes de viver em sociedade, submergindo a equivocada e desumana compreensão da educação infantil enquanto celeiro preparatório de um exército de reserva que, talvez, atenda aos ditames do mercado.

REFERÊNCIAS

ÁVILA, M. B. FERREIRA. V. **Trabalho, tempo e direitos:** um estudo com trabalhadoras domésticas. Consultoria e relatório de pesquisa: Maria Bethânia Verônica, Revisão final: Mary Alves, Madalena Medeiros e Sheila Nascimento. Campina Grande: Centrac, 2015.

BALBINO, R. **A lavanderia do bairro do catolé em Campina Grande (PB) como geração de renda para mulheres:** um estudo sobre os desafios enfrentados no contexto de escassez de água. 2017. 28f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Serviço Social) – Universidade Estadual da Paraíba, Centro de Ciências Sociais Aplicadas, 2017. [Artigo]. Disponível em: <http://dspace.bc.uepb.edu.br/jspui/handle/123456789/14673>. Acesso em: 20/03/2021.

BRASIL. **Constituições do Brasil:** de 1824, 1892, 1934, 1937, 1946 e 1967 e suas alterações. Brasília. Senado Federal/Subsecretaria de Edições Técnicas, 1986.

BRASIL. **Constituição Federal de 1988.** Brasília, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/compilado.htm. Acesso em: 18/03/2021

BRASIL. **Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009.** de 19 de dezembro de 2006. Acrescenta § 3º ao art. 76 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias para reduzir, anualmente, a partir do exercício de 2009, o percentual da Desvinculação das Receitas da União incidente sobre os recursos destinados à manutenção e desenvolvimento do ensino de que trata o art. 212 da Constituição Federal, dá nova redação aos incisos I e VII do art. 208, de forma a prever a obrigatoriedade do ensino de quatro a dezessete anos e ampliar a abrangência dos programas suplementares para todas as etapas da educação básica, e dá nova redação ao § 4º do art. 211 e ao § 3º do art. 212 e ao caput do art. 214, com a inserção neste dispositivo de inciso VI. Brasília: Senado Federal, 2009. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc59.htm#:~:text=EMENDA%20CONSTITUCIONAL%20N%C2%BA%2059%2C%20DE%2011%20DE%20NOVEMBRO%20DE%202009&text=208%2C%20de%20forma%20a%20prever,e%20ao%20caput%20do%20art. Acesso em: 31/01/2022.

BRASIL. **Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961.** Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1961. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l4024.htm Acesso em: 31/01/2022.

BRASIL. **Lei nº 8.069, de 13 de julho 1990.** Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília: Senado Federal, 1990. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm. Acesso em: 31/01/2022.

BRASIL. **Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 31/01/2022.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014. Disponível em: <http://www.observatoriodopne.org.br/uploads/reference/file/439/documento>. Acesso em: 18/03/2021.

BRASIL. **Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009.** Fixam as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília, 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=2298-rceb005-09&category_slug=dezembro-2009-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 18/03/2021.

CAMPINA GRANDE. Secretaria de Educação. Gerência de Ensino Infantil. **Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil da Rede Municipal de Campina Grande.** Campina Grande/PB, 2013.

CAMPINA GRANDE. Secretaria de Educação. **Plano Municipal de Educação.** Campina Grande/PB, 2015.

DIDONET, V. Desafios legislativos na revisão da LDB: aspectos gerais e a educação infantil. **Insumos para o debate 2** – Emen-

da Constitucional n.º 59/2009 e a educação infantil: impactos e perspectivas. São Paulo: Campanha Nacional pelo Direito à Educação, 2010.

DOURADO, L. F. Avaliação do plano nacional de educação 2001-2009: questões estruturais e conjunturais de uma política. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 31, n. 112, p. 677-705, jul.-set. 2010. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 18/03/2021.

LIMA, M. B. B. S. **Leituras pedagógicas das crianças com deficiência em creches e pré-escolas de Campina Grande-PB.** Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal da Paraíba. Centro de Educação, João Pessoa, 2012. Disponível em: <https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/tede/4733>. Acesso em: 18/03/2021.

MACEDO, L. C. **Práticas de cuidado e educação da criança de 0 a 2 anos na creche: novos olhares.** Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal da Paraíba. Centro de Educação, João Pessoa, 2005. Disponível em: Acesso em:

NEVES, V. F. A. GOUVÊA, M.C.S. CASTANHEIRA, M.L. A passagem da educação infantil para o ensino fundamental: tensões contemporâneas. **Educação e Pesquisa.** São Paulo, v.37, n.1, 220p. 121-140, jan./abr. 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/NQNg5Z6jvYyCkfyQnchJ7rd/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 18/03/2021.

OLIVEIRA, R. P. de; ADRIÃO, T. **Gestão, financiamento e direito à educação** – Análise da Constituição Federal e da LDB. São Paulo: Xamã, 2007.

ROSEMBERG, F. Organizações Multilaterais, Estado e Políticas de Educação Infantil. **Cadernos de Pesquisa**, nº 115, p. 25 – 63, março, 2002.

SOUSA, A. M. C. **Educação Infantil**: uma proposta de gestão municipal. Campinas: Papirus, 2000.

O DIREITO À EDUCAÇÃO DAS COMUNIDADES CAMPESINAS: UM RESGATE DA CONSTRUÇÃO DA EDUCAÇÃO DO CAMPO

José Euriques de Vasconcelos Neto¹

Antônio Lisboa Leitão de Souza²

Este capítulo tem como escopo trazer uma breve discussão acerca do direito à educação, especificamente do paradigma da Educação do Campo como direito dos povos e comunidades campesinas, destacando os marcos normativos da Educação do Campo no Brasil.

A Declaração dos Direitos Humanos (1948)³, no seu Art. 26, prevê que todo ser humano tem direito à educação, a qual deve ser gratuita pelo menos nos graus fundamentais e elementares, sendo obrigatória nos níveis elementares. Dessa forma, a educação é notadamente reconhecida como um dos direitos fundamentais do

[1]. Mestre em Educação pela Universidade Federal de Campina Grande. E-mail: euriques.vasconcelos@gmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3320-2202>.

[2]. Professor Titular da Unidade Acadêmica de Educação da Universidade Federal de Campina Grande. E-mail: lisboaleitao@gmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4234-4261>.

[3]. Organização das Nações Unidas foi fundada no pós Segunda Guerra Mundial como uma necessidade para que fossem evitadas novas catástrofes como a ocorrida na Europa no período da Alemanha nazista, visando à reunião dos Estados para um desenvolvimento mais equilibrado e sustentável do mundo. (Organismos internacionais e a proteção dos Direitos Humanos. **Âmbito Jurídico**, 2018. Disponível em: <https://ambitojuridico.com.br/edicoes/revista-170/organismos-internacionais-e-a-protecao-dos-direitos-humanos/>. Acesso em: 24 ago. 2020).

homem e, como afirma Oliveira (2007), ela é um direito que está consagrado na Constituição de quase todos os países do mundo⁴.

A educação é afirmada como direito de todo ser humano por diversos organismos internacionais, tais como a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e Cultura (UNESCO). Devido aos sérios problemas financeiros da UNESCO, a partir de 1960, o Banco Mundial passou a financiar assuntos referentes à educação, como aponta Soares (2020).

Esse movimento de afirmação do direito à educação por parte desses organismos internacionais influenciou fortemente o Brasil que, durante a década de 1980, passava por transformações em sua conjuntura política e por diversas lutas sociais para a conquista de direitos. Além disso, as elites dirigentes sentiam a forte pressão para implementar direitos fundamentais ao cidadão brasileiro, inclusive para que o país não ficasse de fora das políticas internacionais.

Por conseguinte, no Brasil, a educação passa a ser garantida por meio da Constituição Federal de 5 de outubro de 1988, sendo estabelecido em seu Art. 205 o seguinte:

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1988, s.p.).

[4]. “Ao lado do sistema normativo global, surge o sistema normativo regional de proteção, que busca internacionalizar os direitos humanos no plano regional, particularmente na Europa, América e África. Consolida-se, assim, a convivência do sistema global — integrado pelos instrumentos das Nações Unidas, como a Declaração Universal de Direitos Humanos, o Pacto Internacional dos Direitos Civis e Políticos, o Pacto Internacional dos Direitos Econômicos, Sociais e Culturais e as demais Convenções internacionais — com instrumentos do sistema regional, por sua vez, integrado pelo sistema americano, europeu e africano de proteção aos direitos humanos (ex: Convenção Americana de Direitos Humanos)” (PIOVESAN, Flávia. A Constituição Brasileira de 1988 e os tratados internacionais de proteção aos Direitos Humanos. **Direitos Humanos na Internet**, 2020. Disponível em: <http://www.dhnet.org.br/direitos/militantes/flaviapiovesan/flavia88.html>. Acesso em: 24 ago. 2020).

Além da Carta Magna, a educação⁵ é um direito afirmado no Estatuto da Criança e do Adolescente—(ECA, 1990), no seu Art. 53, assim estabelecido:

Art. 53. A criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho, assegurando-se-lhes:

I—igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;

II—direito de ser respeitado por seus educadores;

III- direito de contestar critérios avaliativos, podendo recorrer às instâncias escolares superiores;

IV - direito de organização e participação em entidades estudantis;

V- acesso à escola pública e gratuita, próxima de sua residência, garantindo-se vagas no mesmo estabelecimento a irmãos que frequentem a mesma etapa ou ciclo de ensino da educação básica (BRASIL, 1990, s.p.).

O direito à educação também está previsto no Título III da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) – Lei nº 9.394/1996, assegurando, como dever do Estado, a efetivação desse direito, conforme estabelece o Art. 4º da referida Lei.

Está claro que, dos pontos de vista jurídico, filosófico, ideológico e político, a educação faz parte dos direitos de cidadania, dos direitos republicanos e que deve ser garantida a todos.

A década de 1990, no Brasil, é chamada de “Década da Educação”, tendo sido marcada pelo movimento que ampliou a com-

[5]. Na década de 1990, a educação mais uma vez foi defendida como um direito humano, desta vez na Conferência Mundial sobre Educação para Todos, realizada em Jomtien, na Tailândia. O Brasil por sua vez enfrenta contradições na área da educação, pois na medida em que a educação passa a ser afirmada como um direito no ECA e na LDB, surgem no campo da educação diversas reformas políticas e econômicas.

preensão da educação como um direito social, do ponto de vista formal e legal, mas que, por outro lado, não conseguiu materializar o direito de maneira plena e efetiva. Antes, foram implementados programas, projetos e planos educacionais incorporados à lógica de racionalidade gerencial em vista do controle, produtividade e eficácia.

Esta contradição envolve também a Educação no Campo que, embora tenha sido palco de discussões já na década de 1930 e por todo restante do século XX, ganha maior notoriedade nas décadas de 1980 e 1990, pela luta dos movimentos sociais em busca de educação dos povos que vivem *no e do* campo.

Faz-se necessário compreender o que é a **educação do campo** e sua importância para as comunidades camponesas, as quais, historicamente, tiveram seus direitos negados, inclusive o direito à educação com todas as especificidades inerentes à sua identidade sócio-cultural e ao seu direito de vida e permanência no campo.

1 O CAMPO COMO TERRITÓRIO: PERSPECTIVAS EM DISPUTA

O campo constitui-se como um universo socialmente diversificado, embora integrado ao conjunto da sociedade brasileira e ao contexto atual das relações internacionais. Portanto, o campo não é um lugar isolado, descontextualizado e atrasado como há muito tempo se tem pensado.

O campo é um espaço heterogêneo, no qual, do ponto de vista econômico, os sujeitos relacionam-se de maneiras diversas com a propriedade, com a terra, com o trabalho, com a organização familiar, de forma que existem diferentes dinâmicas econômicas dentro de um mesmo estado, de uma mesma região. Assim, existe no campo uma produção cultural, econômica, educacional, organizacional, de identidade que o difere do espaço urbano.

Um conceito que pode nos ajudar a melhor compreender o espaço do campo é o de território. O território é “ao mesmo tempo e obrigatoriamente, em diferentes combinações, funcional e simbólico, pois exercemos domínio sobre o espaço tanto para realizar ‘funções’ quanto para produzir ‘significados’.” (HAESBAERT, 2004, p. 3).

Concordamos com Fernandes (2012) ao afirmar que

O território camponês é o espaço de vida do camponês. É o lugar ou os lugares onde uma enorme diversidade de culturas camponesas constrói sua existência. O território camponês é uma unidade de produção familiar e local de residência da família, que muitas vezes pode ser constituída de mais de uma família (FERNANDES, 2012, p. 746).

Nesse sentido, o território é o território dos recursos, o qual pode ser distinguido de duas formas: “os dominantes privilegiam seu caráter funcional e mercantil, os dominados valorizando-o mais enquanto garantia de sua sobrevivência cotidiana” (HAESBAERT, 2004, p. 4). Logo, o campo também é um espaço onde ocorrem disputas de poder.

Nesta mesma perspectiva, a definição apresentada por Saquet (2015) nos ajuda a compreender o movimento, as mediações, os conflitos e a historicidade que caracterizam o território. Para o autor,

O território significa natureza e sociedade; economia, política e cultura; ideia e matéria; identidades e representações; apropriação, dominação e controle; des-continuidades; conexão e redes; domínio e subordinação; degradação e proteção ambiental; terra, formas espaciais e relações de poder; diversidade e unidade. (SAQUET, 2015, p. 24).

Assim, não há territórios sem sujeitos sociais, nem sujeitos sociais sem território. Santos (2000) faz a distinção do território

usado como sendo o território do recurso pelos atores hegemônicos para garantir seus interesses particulares. A ação dos atores hegemônicos, como consequência,

[...] conduz a uma constante adaptação de seu uso, com adição de uma materialidade funcional ao exercício das atividades exógenas ao lugar, aprofundando a divisão social e territorial do trabalho, mediante a seletividade dos investimentos econômicos que gera o uso corporativo do território (SANTOS, 2000, p. 12).

Por outro lado, os atores hegemônicos estabelecem com o território uma relação de abrigo, “buscando constantemente se adaptar ao meio geográfico local, ao mesmo tempo em que recriam estratégias que garantam sua sobrevivência nos lugares” (SANTOS, 2000, p. 12-13). O campo, enquanto território simbólico, é permeado pela diversidade cultural, étnico-racial, pela criação e recriação de saberes, de lutas, de mobilização social e de estratégias de sustentabilidade.

De acordo com Haesbert (2004), esses “tipos” de território nunca aparecem de forma pura, ou seja, “todo território funcional tem sempre alguma carga simbólica, por menos expressiva que ela seja, e todo território simbólico tem sempre algum caráter funcional, por mais reduzido que ele seja” (HAESBERT, 2004, p. 4). Nesse movimento dialético do território, fica explícita a totalidade e a contradição desses lugares, de tal forma que

a materialidade do território exprime-se nas relações intersubjetivas derivadas, em última instância, da necessidade de produzir e de viver que, ligando aos sujeitos humanos à materialidade do ambiente, provoca interações entre si, como membros de uma sociedade (DEMATTEIS, 2015, p. 8).

Portanto, o campo é um território amplo e complexo, no qual se expressam as contradições sociais, econômicas, culturais e de produção material da vida. Nele também se dão as lutas pelo direito à terra, ao trabalho e à educação.

Não por acaso existe uma forte presença de diversos movimentos sociais, educacionais e culturais com propostas relevantes para a educação do campo, tais como o Movimento Educação de Base (MEB), ligado à Igreja Católica, e que desenvolveu programas como Escolas-Famílias-Agrícolas (EFAS); o Movimento de Cultura Popular (MCP), onde se desenvolveu o Método Paulo Freire; o Movimento dos Trabalhadores Sem-Terra (MST), que teve grande importância para as escolas de assentamento e acampamento; o Movimento dos Atingidos por Barragens (MAB), cuja luta se dava (e ainda se dá), no que toca à educação, pelas escolas dos reassentamentos; a Comissão Pastoral da Terra (CPT), a luta dos indígenas e dos povos da floresta, além das comunidades quilombolas, por sua luta por escolas vinculadas à sua cultura, suas tradições.

2 DIREITO À EDUCAÇÃO: PERSPECTIVAS DE EDUCAÇÃO PARA O CAMPO

No período de 1980 a 1990, muito se avançou nas discussões acerca do direito à educação. Conforme mostra o texto seguinte:

Foi no final da década de 1980, que a educação desenvolvida nos meios rurais torna-se objeto de discussão dos sujeitos que a compõem, os educadores e camponeses, diferentemente de outros momentos, em que a educação rural era objeto de discussão dissociada dos sujeitos sociais que nela atuam. (COSTA, 2012, p. 44).

O movimento da Educação do Campo questiona o paradigma da Educação Rural que tem sua origem em meados da década de 1930, com o movimento dos Pioneiros da Educação Nova, que defendiam o Ruralismo Pedagógico, perpassando pelo discurso urbanizador pedagógico, difundido a partir da década de 1950. A Educação Rural parte de uma visão dicotômica entre urbano e rural, sendo o urbano ligado à ideia de indústria, de moderno, de científico, e ligando ao rural a agricultura, o atrasado, o popular. Portanto, a educação é vista como redentora da pobreza e da miséria, quer dizer, trata-se de uma compreensão de Educação Rural que ora ela deve tirar o rural do atraso, levando-o a desenvolver sua produção, ora conduzindo-o à urbanização inevitável. Nas palavras de Silva,

A finalidade da Educação Rural passa a ser de adaptar a população do campo ao projeto desenvolvimentista, que subordinou a agricultura à industrialização, centrada na concepção de que o Brasil, para se desenvolver, precisaria se industrializar e se urbanizar. (SILVA, 2018, p. 40).

A Educação do Campo, por sua vez, nasce com uma nova forma de ver o campo. Trata-se de um olhar que

projeta o campo como um espaço de democratização da sociedade brasileira e de inclusão social, e que projeta seus sujeitos como sujeitos de história e de direitos; como sujeitos coletivos de sua formação enquanto sujeitos sociais, culturais, éticos, políticos. (ARROYO; CALDART; MOLINA, 2011, p. 12).

Tendo sua fundamentação na teoria crítica dos conteúdos, na sociologia do currículo e na educação popular, o paradigma da Educação do Campo busca superar a visão dualista do mundo, a dicotomia entre campo e cidade. Esse movimento surge das lutas

sociais, de um processo de disputa conceitual e epistemológica, além da dimensão pedagógica, pautado numa perspectiva de desenvolvimento econômico-social que valoriza as identidades étnico-culturais, os direitos de cidadania dos grupos e povos. Assim, a Educação do Campo está diretamente ligada ao processo de

[...] mobilização, proposição e pressão dos movimentos sociais por uma política educacional que fortalecesse as práticas educativas existentes e a criação, assim como a ampliação de Escolas públicas da Educação Básica nas comunidades e assentamentos (SILVA, 2018, p. 38).

A Educação do Campo considera a relação entre o local e o global, isto é, que o campo não está desconectado do mundo, porém compreende que nele se expressam também as mudanças no contexto político e econômico global (SILVA, 2000; SANTOS, 2017).

Do ponto de vista epistemológico, a Educação do Campo pressupõe a organização do saber a partir dos conhecimentos prévios e das práticas culturais dos alunos do campo, e num diálogo com as áreas de conhecimento e com a realidade sócio-cultural e econômica em que estão inseridos os sujeitos. Nesse sentido, o papel da escola consiste (ou deveria consistir) em proporcionar o conhecimento e o senso crítico para que os alunos do campo possam atuar na realidade tanto do campo, quanto da cidade. Dessa forma, a Educação do Campo defende um projeto de campo que tenha como pressuposto a agricultura familiar camponesa e a agroecologia. Nesta perspectiva, se contrapõe ao modelo capitalista no campo expresso no agronegócio, o que também contribuiria para a permanência das famílias no campo, embora compreenda que a proposta pedagógica não garante, por si só, a permanência das famílias no campo, pois as causas do êxodo rural são econômicas e sociais (SILVA, 2000).

Portanto, a Educação do Campo expressa mais do que uma concepção, mas a luta contra os processos de exclusão social e de negação dos direitos; representa a defesa de outra escola para o campo, outro paradigma da educação para o campo e um outro projeto de desenvolvimento que considere o campo, suas especificidades, suas lutas, seu potencial, seu papel social.

3 A EDUCAÇÃO DO CAMPO NAS DÉCADAS DE 1990 E 2000: MARCOS LEGAIS E NORMATIVOS E O PROTAGONISMO DOS MOVIMENTOS SOCIAIS

Embora o debate sobre a Educação no Campo tenha ganhado coro na década de 1980, na Constituição Cidadã de 1988, e considerada um marco na garantia do direito à educação, não há menção específica nesta Constituição à Educação do Campo. No entanto, a partir da década de 1990 o movimento político, pedagógico e epistemológico da Educação do Campo ganha maior notoriedade no que diz respeito aos marcos legais e normativos.

Em 1996, com a aprovação da Lei nº 9.394/1996, foi feita referência à educação básica para a população rural, conforme estabelece a LDB no seguinte Artigo:

Art. 28. Na oferta de educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente:

- conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural;
- organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas;

– adequação à natureza do trabalho na zona rural (BRASIL, 1996, s.p.).

Note-se que a LDB aborda a questão da educação “para a população rural” de maneira muito genérica, atribuindo aos sistemas de ensino a função de adaptarem e adequarem os conteúdos curriculares e metodologias, a organização escolar, o calendário escolar às peculiaridades da vida rural. Embora tenham sido levadas em conta mudanças estruturais e organizacionais para estas escolas, mantém-se a percepção de que a escola do campo é aquela situada na zona rural.

Além disso, Santos (2017) lembra que a questão da organização e da adaptação dos sistemas de ensino está atrelada a municipalização do Ensino Fundamental, que elevou o ônus das prefeituras, conduzindo a um retrocesso para as populações camponesas, uma vez que milhares de escolas do campo foram fechadas. Assim, mais uma vez a Educação do Campo sofre com as políticas públicas de educação para o meio rural, uma vez que

[...] não consideram a formulação de diretrizes pedagógicas e políticas específicas de regulamentação, funcionamento e organização da escola, além da dotação financeira para sua institucionalização e manutenção, com qualidade, em todos os níveis. (BICALHO, 2018, p. 82).

A discussão sobre uma Educação do Campo deve pautar-se na identidade dos povos camponeses, vinculada à cultura produzida por estes em suas relações mediadas pelo trabalho, a fim de garantir uma educação escolar ligada à realidade desses povos. Contrariamente a isso,

sabemos, pois, que a escola do campo reflete as diretrizes didático- pedagógicas da escola urba-

na, sendo a ela subalterna, quando se trata da estrutura e do funcionamento das redes de ensino municipal e estadual, sobretudo pessoal docente e apoio. (AZEVEDO, 2006, p. 83).

Junto a isso, a LDB estabelece, no seu Art. 23, as formas de organização da educação básica, possibilitando repensar o paradigma seriado como única forma de organização da escolarização, o que traz o debate sobre as turmas multisseriadas a alternância na escola. Assim estabelece o Art. 23:

Art. 23. A educação básica poderá organizar-se em séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudos, grupos não-seriados, com base na idade, na competência e em outros critérios, ou por forma diversa de organização, sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar. (BRASIL, 1996, s.p.).

O conteúdo político-pedagógico desse artigo da LDB, acrescido do debate promovido pela campanha ‘Toda Criança na Escola’, criada em 1997, acabaram por respaldar uma proposta de criação de Escolas Rurais Multisseriadas. Como traz o próprio documento, essa “inovação pedagógica” está respaldada na LDB e “consiste na organização do ensino por módulos, em vez das séries anuais, nas escolas unidocentes da zona rural” (BRASIL, 1997, p. 39). O mesmo documento ainda afirma que

esta metodologia [multisseriação] tem como grande vantagem adequar o calendário escolar ao ciclo de atividades no campo, permitindo que o aluno possa se ausentar no período do plantio ou da colheita para ajudar a família, sem prejuízo para o seu processo de aprendizagem. (BRASIL, 1997, p. 40).

O documento também afirma que o MEC “está financiando programas de capacitação de professores e de elaboração de materiais instrucionais específicos para as classes multisseriadas” (BRASIL, 1997, p. 40).

Porém, Segundo Costa (2012),

passada a euforia inicial, o MEC admitiu que as escolas multisseriadas passavam por problemas de infraestrutura física, de construção de propostas pedagógicas, de formação de professores, etc., indicando que a proposta das escolas multisseriadas não se viabilizou na prática (COSTA, 2012, p. 36).

Em julho de 1997, o MST e a Universidade de Brasília (UnB), em conjunto com o UNICEF, a UNESCO, a CNBB e outras entidades da sociedade civil, realizaram o I Encontro Nacional das Educadoras e Educadores da Reforma Agrária (ENERA). O evento resultou na compreensão da necessidade de

uma articulação entre os trabalhos em desenvolvimento, bem como sua multiplicação, dada a grande demanda dos movimentos sociais por educação no meio rural e a situação deficitária da oferta educacional no campo, agravada pela ausência de uma política pública específica no Plano Nacional de Educação. (BRASIL, 2004, p. 14).

Como decorrência desse evento, foram levantados desafios para se pensar a educação pública para os povos do campo, considerando seu contexto em termos políticos, econômicos, culturais, sociais, da organização familiar e do trabalho, como apontam Kolling, Nery e Molina (1999).

Também foi através do I ENERA que se iniciou a articulação e organização da I Conferência Nacional por uma Educação do

Campo, realizada em 1998. Esta conferência foi promovida por diversas entidades e organizações, tais como: o MST, a Comissão Pastoral da Terra (CPT), a Conferência Nacional dos Bispos no Brasil (CNBB), a Universidade de Brasília (UNB), a UNESCO e o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF). Foi a partir do I ENERA que se consolidou a Articulação Nacional por uma Educação do Campo. Esta passou a ser, segundo Bicalho (2018), a entidade máxima que reunia e articulava as organizações de classes e movimentos sociais do campo, a fim de promover ações voltadas para a Educação Básica do Campo. Ainda de acordo com o autor, esta entidade é considerada “um marco para o reconhecimento do campo como espaço de vida e de sujeitos que reivindicam sua autonomia e emancipação” (BICALHO, 2018, p. 86).

A Articulação Nacional por uma Educação do Campo avançou em diversas conquistas, dentre as quais podemos destacar: a realização de duas Conferências Nacionais por uma Educação Básica do Campo, sendo a primeira em 1998, já mencionada, e a segunda em 2004; a instituição, pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, em 2002; e do Grupo Permanente de Trabalho de Educação do Campo (GPT), em 2003, pelo MEC (SECAD, 2007). Tais eventos trouxeram à tona a luta dos povos camponeses pelo direito à educação, “pensada a partir dos sujeitos do campo em oposição à educação rural, e instituir políticas públicas educacionais específicas para o campo” (MARCOCCIA; POLON, 2014, p. 4).

De acordo com Costa (2012), nessa I Conferência Nacional por uma Educação do Campo foram denunciados diversos problemas da realidade da educação do campo, como o baixo índice de escolaridade em relação às escolas urbanas, “a falta de escolas para atender todas as crianças, a infraestrutura das escolas, a política de valorização do magistério, o grande número de docentes sem qualificação necessária.

Outra contribuição da I Conferência Nacional por uma Educação do Campo foi o resgate do debate sobre a educação do campo e a consolidação deste termo, e não mais educação rural ou para o meio rural. Tem-se, pois, desta forma, que o conceito de educação do campo vai além do conceito de educação no campo, pois enquanto que as escolas no campo remetem apenas a uma localização geográfica, e são vistas como uma extensão da escola urbana – e por isso a ela subalternas –, as escolas do campo “referem-se a escolas com projeto educativo próprio, vinculado à realidade sócio-cultural do povo do campo, cujos currículos expressam a opção pela construção de um projeto transformador para o campo.” (COSTA, 2012, p. 37).

O I ENERA e a I Conferência Nacional por uma Educação do Campo trouxeram, como uma de suas primeiras experiências, de políticas públicas, construídas e voltadas para a educação dos trabalhadores do campo, o Programa Nacional de Educação da Reforma Agrária (PRONERA), que foi aprovado por meio da Portaria nº 10, de 1998, pelo Ministério Extraordinário de Política Fundiária. Este Programa representou uma parceria estratégica entre o Governo Federal, as universidades e os movimentos sociais do campo, a fim de superar as dificuldades apresentadas na alfabetização de jovens e adultos e na formação de professores. Dessa forma, o principal objetivo do PRONERA se constituiu na “democratização da educação para os/as trabalhadores/as da Reforma Agrária, respeitando as particularidades dos sujeitos sociais.” (BICALHO, 2018, p. 89).

A aprovação das Diretrizes Educacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, por meio de Parecer nº 36/2001 da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação (CNE), foi mais um fruto da I Conferência Nacional por uma Educação do Campo e marca a incorporação do termo Educação do Campo em seu texto. No texto, há uma clara preocupação com

formação continuada dos educadores e com a promoção das expressões culturais dos sujeitos coletivos e individuais. No entanto, a efetivação das diretrizes acabou ficando comprometida devido à lentidão de sua implementação.

A Resolução CNE/CEB nº 1/2002, que institui as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, afirma o direito à educação do campo assegurando que

Parágrafo único. A identidade da escola do campo é definida pela sua vinculação às questões inerentes à sua realidade, ancorando-se na temporalidade e saberes próprios dos estudantes, na memória coletiva que sinaliza futuros, na rede de ciência e tecnologia disponível na sociedade e nos movimentos sociais em defesa de projetos que associem as soluções exigidas por essas questões à qualidade social da vida coletiva no país. (BRASIL, 2012, p. 33).

De acordo com Azevedo (2006), em virtude da institucionalização das diretrizes para uma educação do campo, tais escolas ganharam mais atenção e passaram a ocupar maior espaço no debate político e pedagógico nacional.

De maneira contraditória, foi aprovado, no ano anterior, o Plano Nacional de Educação (PNE 2001-2011), o qual, por sua vez, trata a escola do campo como a escola rural que requer um tratamento diferenciado, sob a prerrogativa de que a oferta de ensino fundamental precisa chegar a todos os recantos do país (BRASIL, 2001). Por isso, em uma de suas Metas, o referido PNE buscava “prever formas mais flexíveis de organização escolar para a zona rural, bem como a adequada formação profissional dos professores, considerando a especificidade do alunado e as exigências do meio.” (BRASIL, 2001, s.p.).

O Parecer do Conselho Nacional de Educação (CNE) e da Câmara de Educação Básica nº 36/ 2002, deixa clara a relação do PNE com a educação do campo quando afirma que

Este – em que pese requerer um tratamento diferenciado para a escola rural e prever em seus objetivos e metas formas flexíveis de organização escolar para a zona rural, bem como a adequada formação profissional dos professores, considerando as especificidades do alunado e as exigências do meio -, recomenda, numa clara alusão ao modelo urbano, a organização do ensino em séries. (BRASIL, 2001, s.p.).

O posicionamento adotado pelas Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo é outro, pois seu texto deixa claro que

Art. 4º O projeto institucional das escolas do campo, expressão do trabalho compartilhado de todos os setores comprometidos com a universalização da educação escolar com qualidade social, constituir-se-á num espaço público de investigação e articulação de experiências e estudos direcionados para o mundo do trabalho, bem como para o desenvolvimento social, economicamente justo e ecologicamente sustentável (BRASIL, 2001, s.p.).

É nesse contexto que foi criada, em 2004, a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD), no âmbito do Ministério da Educação, tendo como objetivo contribuir para a redução das desigualdades educacionais, visando efetivar políticas públicas para a educação do campo. Isto é,

O principal desafio assumido pela SECAD é, portanto, transformar esta extensa pauta temática em políticas públicas coerentes e articuladas que contribuam para a superação das desigualdades educacionais, resgatando e fortalecendo a dimensão inclusiva e emancipatória da educação. (SECAD, 2005, p. 6).

A SECAD estimulou o desenvolvimento de importantes políticas para a educação do campo, como o Programa Escola Ativa, que, segundo Azevedo (2010), foi integrado à SECAD no ano de 2008, “incorporando-o às ações da política nacional de Educação do Campo, visto a sua particularidade de atender às escolas que se organizam em multissérie.” (AZEVEDO, 2010, p. 72). Segundo Bicalho (2018), o Programa Escola Ativa, no ano de 2012, estava em fase de transição para a implementação do Programa Escola da Terra, que integraria as ações do Programa Nacional de Educação do Campo (PRONACAMPO), lançado em 2012.

Outro programa estimulado pela SECAD foi o Projovem Campo – Saberes da Terra, cujo objetivo era ofertar qualificação profissional e escolarização aos jovens agricultores familiares, fortalecendo o acesso e a permanência de jovens agricultores familiares na rede pública de ensino. A SECAD também desenvolveu o Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo (PROCAMPO), que tinha por objetivo apoiar a implementação de cursos de licenciatura em Educação do Campo, em instituições públicas de educação superior do país (BICALHO, 2018).

Ocorre que, no ano de 2012, a SECAD foi transformada em Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), através do Decreto presidencial nº 7.690/2012, por meio do qual o MEC integrou duas secretarias: a SECAD e a Secretaria de Educação Especial (SEESP).

Em 28 de abril de 2008, o Conselho Nacional de Educação publicou a Resolução CNE/CEB nº 2/2008, que estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo. Desta forma, estabelece que

Art. 1º A Educação do Campo compreende a Educação Básica em suas etapas de Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio e Educação Profissional Técnica de nível médio integrada com o Ensino Médio e destina-se ao atendimento às populações rurais em suas mais variadas formas de produção da vida – agricultores familiares, extrativistas, pescadores artesanais, ribeirinhos, assentados e acampados da Reforma Agrária, quilombolas, caiçaras, indígenas e outros (BRASIL, 2008, s.p.).

A Resolução nº 2/2008, pois, define e amplia quais as etapas compreendem a educação do campo e a quem esta deve destinar seu atendimento. Ela também define, no seu Art. 1º - § 1º, que a educação do campo é de responsabilidade dos entes federados, que deverão estabelecer formas de colaboração, planejamento e execução desta educação, com vistas a garantir a universalização do acesso, da permanência e do sucesso escolar, com qualidade, a todo nível da educação básica. Isto é, configura-se como dever do Estado garantir, de maneira efetiva e plena, o direito à educação das comunidades definidas no Art. 1º da Resolução nº 2, como já mencionamos. Além disso, no § 2º do mesmo Art. 1º, fica estabelecido que a educação do campo será regulamentada e oferecida pelos estados, pelo Distrito Federal e pelos municípios nos respectivos âmbitos de atuação prioritária, conforme estabelece a LDB.

Por sua vez, o atual Plano Nacional da Educação (2014-2024) define, em sua Meta 8, a elevação da escolaridade média da população de 18 (dezoito) a 29 (vinte e nove) anos, de modo a alcançar, no mínimo, 12 (doze) anos de estudo até o último ano de vigência deste plano [2024], para as populações do campo, da região de menor escolaridade no País.

O PNE também apresenta, como estratégia, estimular a oferta do ensino fundamental, em especial dos anos iniciais, para as populações do campo, indígenas e quilombolas, nas próprias comunidades. Nesse aspecto, é possível notar certa consonância entre o PNE (2014-2024) e a Resolução CNE/CEB nº 2/2008.

Outro marco na consolidação da Educação do Campo foi o Decreto nº 7.352, de 2010, que dispõe sobre a Política de Educação do Campo e o PRONERA, de acordo com os princípios da Educação do Campo. Mais do que isso, o Art. 1º deste decreto institui a Educação do Campo como modalidade de ensino no Brasil, trazendo um papel de responsabilidade distinta para o Estado e para o financiamento da educação, conforme o Art 3º do decreto em questão. Este decreto assume grande importância também por trazer em seu artigo 1º a definição do que são populações do campo e escolas do campo:

Art. 1o A política de educação do campo destina-se à ampliação e qualificação da oferta de educação básica e superior às populações do campo, e será desenvolvida pela União em regime de colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, de acordo com as diretrizes e metas estabelecidas no Plano Nacional de Educação e o disposto neste Decreto.

§ 1o Para os efeitos deste Decreto, entende-se por:

I- populações do campo: os agricultores familiares, os extrativistas, os pescadores artesanais, os ribeirinhos, os assentados e acampados da refor-

ma agrária, os trabalhadores assalariados rurais, os quilombolas, os caiçaras, os povos da floresta, os caboclos e outros que produzam suas condições materiais de existência a partir do trabalho no meio rural; e

II- escola do campo: aquela situada em área rural, conforme definida pela Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística-IBGE, ou aquela situada em área urbana, desde que atenda predominantemente a populações do campo. (BRASIL, 2012, p. 81).

O decreto ressalta a instituição da Comissão Nacional de Educação do Campo (CONEC), criada em 2007. Essa comissão tinha por finalidade auxiliar o MEC na formulação, implementação e acompanhamento de políticas voltadas para a Educação do Campo (BRASIL, 2012). É importante salientar que os movimentos e organizações sociais que compunham o CONEC não conseguiram assegurar que ele atendesse a expectativa proposta pelo decreto, uma vez que muitas ações não passaram pelo debate com o CONEC, restringindo-se a discussões internas no âmbito do governo (FONEC, 2012).

Em 2010, os movimentos e organizações sociais e sindicais do campo, juntamente com universidades públicas e instituições federais de ensino, criaram o Fórum Nacional de Educação do Campo (FONEC), com “autonomia para debater com o poder público sobre as proposições voltadas para implantação/fortalecimento e consolidação de políticas públicas de educação, a partir das especificidades, diversidades e questões da educação do campo.” (HAGE; CRUZ, 2014, p. 3).⁶ Os objetivos do FONEC são o exercício

[6]. Esse movimento foi uma das expressões da resistência criada, a partir dos setores organizados da sociedade civil, no sentido de estabelecer espaços de mediações políticas no encaminhamento das questões relativas à educação do campo, haja vista o fato de já se perceber, no interior do governo federal, dificuldades de encaminhamento de determinadas demandas sociais, particularmente na área da educação.

da análise crítica acerca das políticas públicas para a Educação do Campo e uma ação política com vistas à proposição, implementação e consolidação de políticas públicas de Educação do Campo (MOLINA; FREITAS, 2011).

Por fim, destacamos a Portaria nº 391, de 10 de maio de 2016, do MEC, que estabelece orientações e diretrizes aos órgãos normativos dos sistemas de ensino para o processo de **fechamento de escolas do campo**, indígenas e quilombolas. Este dispositivo corrobora com o art. 28 da LDB, que em seu parágrafo único estabelece:

Parágrafo Único. O fechamento de escolas do campo, indígenas e quilombolas será precedido de manifestação do órgão normativo do respectivo sistema de ensino, que considerará a justificativa apresentada pela Secretaria de Educação, a análise do diagnóstico do impacto da ação e a manifestação da comunidade escolar (BRASIL, 2016, s.p.).

Estes dispositivos assumem um papel de grande importância frente ao processo de fechamento de escolas do campo que vem ocorrendo no Brasil, nas últimas décadas, principalmente a partir da municipalização do Ensino Fundamental, quando os estados transferiram para as prefeituras a obrigação de ofertar a matrícula nesta etapa de ensino, condição necessária para a garantia do direito à educação. Os municípios, na maioria das vezes, por não possuírem elevadas arrecadações ou fontes próprias, alegam não conseguirem manter seus sistemas de ensino, ou ao menos as escolas em pleno funcionamento. Nesses casos, os trabalhadores e trabalhadoras do campo são os primeiros e imediatamente atingidos, pois são as escolas de seus filhos e filhas que primeiro sofrem as consequências, sendo fechadas, como aponta Souza (2017).

No entanto, se faz necessário compreender todo esse processo levando-se em consideração as particularidades de cada lugar, ouvir os argumentos do poder público e dos sujeitos do campo envolvidos (profissionais, lideranças comunitárias, pais e mães etc.), a fim de compreender melhor as razões, explicações e implicações desse processo, sobretudo no que concerne à garantia do direito à educação por parte das populações camponesas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação é um direito fundamental e subjetivo que está previsto na Constituição Federal de 1988, cabendo ao Estado o dever de garantir esse direito e efetivá-lo. No entanto, a partir da década de 1990, o Brasil tem vivenciado com maior avidez o processo de contenção dos gastos públicos voltados para os setores dos direitos sociais, dentre eles, a saúde, a segurança, a seguridade social e, mais especificamente, a educação. Tais medidas decorrem da forte ofensiva do neoliberalismo, que busca a redução das ações do Estado para o social, a fim de promover as práticas de liberdade econômica, portanto, do livre e amplo mercado. Isso tem resultado na ausência crescente do Estado em suas atribuições de garantidor dos direitos e, particularmente, do direito à educação.

A escola na comunidade é expressão da presença do poder público, que por sua vez se faz presente por meio da educação, mas também da realização de outras funções implicadas na materialização dos demais direitos sociais, como o acesso à saúde, por meio do atendimento médico. Além disso, a escola é o espaço da expressão de identidades das comunidades, tanto no aspecto econômico-produtivo, como no político-cultural e religioso. As-

sim, não se trata apenas de preservar alguns alunos e alunas em suas próprias comunidades, mas de preservar a identidade das comunidades, garantindo-lhes seus próprios direitos.

Portanto, consideramos importante reafirmar o direito que as comunidades campestres têm no que concerne ao acesso à Educação **do** Campo, e não apenas à **escola no** campo, como tem ocorrido em muitos municípios brasileiros. Acreditamos que o direito à educação só será efetivado para as famílias camponesas quando estas usufruírem de uma educação contextualizada, que tenha como ponto de partida as suas práticas agrícolas, culturais, religiosas e de identidade; e, como finalidade, a constituição de um sujeito que se compreenda como inacabado, mas que carrega e constrói traços de cultura, pertença, religiosidade e de identidade política e social campestre. Portanto, faz-se necessária uma mudança paradigmática no cenário educacional camponês brasileiro.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel Gonzalez; CALDART, Roseli Salette; MOLINA, Mônica Castagna. **Por uma Educação do Campo**. 5. ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2011.

AZEVEDO, Márcio Adriano de. **Avaliação do programa Escola Ativa como política pública para escolas do campo com turmas multisseriadas**: a experiência em Jardim do Seridó/RN (1998-2009). 2010. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Centro de Ciências Sociais Aplicadas. Programa de Pós-Graduação em Educação. Natal, 2010. Disponível em: <https://repositorio.ufrn.br/jspui/>

[bitstream/123456789/14300/1/MarcioAA_TESE.pdf](https://repositorio.ufrn.br/bitstream/123456789/14300/1/MarcioAA_TESE.pdf). Acesso em: 12 jan. 2022.

AZEVEDO, Márcio Adriano de. **Descompasso nas políticas educacionais**: a reorganização da educação rural em Jardins de Piranhas/RN (1999-2006). 2006. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Centro de Ciências Sociais Aplicadas. Programa de Pós-Graduação em Educação. Natal, 2006. Disponível em: <https://repositorio.ufrn.br/bitstream/123456789/14601/1/MarcioAA.pdf>. Acesso em: 12 jan. 2022.

BICALHO, Ramofly dos Santos. **História da Educação do Campo no Brasil**: o protagonismo dos movimentos sociais. In: COELHO; George Leonardo Seabra; ARAÚJO, Gilberto Paulino de (org.). Educação do campo e cidadania no Brasil contemporâneo. Palmas/TO: Universidade Federal do Tocantins/EDUFT, 2018.

BRASIL. **Constituição Federal (1988)**. Constituição da República Federativa do Brasil [Recurso Eletrônico]. Brasília: Supremo Tribunal Federal. Secretaria de Documentação, 2017. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 15 de jul. de 2019.

BRASIL. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília, 1990. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2019-2022/2019/Lei/L13845.htm#art2. Acesso em: 15 de jul. de 2019.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 15 de jul. de 2019.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Programa Toda Criança na Escola**. Brasília, 1997. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me000686.pdf>. Acesso em: 15 de jul. de 2019.

BRASIL. **Lei Nº 13.005/ 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação–PNE e dá outras providências. Brasília, 2014. Disponível em: <http://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014>. Acesso em: 07 jan. 2020.

BRASIL. **Portaria nº 391, de 10 de maio de 2016**. Estabelece orientações e diretrizes aos órgãos normativos dos sistemas de ensino para o processo de fechamento de escolas do campo, indígenas e quilombolas. Disponível em: https://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/KujrwoTZC2Mb/content/id/21519929/do1-2016-05-11-portaria-n-391-de-10-de-maio-de-2016-21519867. Acesso em: 25 de jan. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão–SECADI. **Educação do Campo: marcos normativos/Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão**. Brasília: SECADI, 2012. Disponível em: http://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/bib_educ_campo.pdf. Acesso em: 15 de jul. de 2019.

BRASIL. Ministério do Desenvolvimento Agrário. Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária- PRONERA. **Manual de Operações**. Edição Revista e Atualizada (Aprovado pela Portaria/ INCRA/P/No 282, de 26 ABRIL de 2004). Brasília, abr. 2004.

BRASIL. **Relatório de Gestão da SECAD – 2004**. Brasília, 2005. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=18641-secadi-relatorio-gestao-mec-2004-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 15 de dez. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 010172 de 09 de Janeiro de 2001**. Brasília, 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/L10172.pdf>. Acesso em: 19 de jan. 2020.

COSTA, Dalva Maiza Medeiros. **O PRONERA no estado da Paraíba (1998-2008): avanços e limites**. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal da Paraíba. Centro de Educação. Programa de Pós- Graduação em Educação. João Pessoa, 2012. Disponível em: <https://repositorio.ufpb.br/jspui/bitstream/tede/4654/1/arquivototal.pdf>. Acesso em: 12 jan. 2022.

DEMATTEIS, Giuseppe. O Território: uma oportunidade para repensar a Geografia. In: SAQUET, Marcos Aurélio. **Abordagens e concepções sobre território**. 4ª Edição. São Paulo: Outras Expressões, 2015.

FERNANDES, Bernardo Mançano. Território Camponês. In: CALDART, Roseli Salete (org.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012

FÓRUM NACIONAL DE EDUCAÇÃO DO CAMPO (FONEC).

Notas para análise do momento atual da educação do campo.

Seminário Nacional – BSB. Agosto de 2012. Disponível em: <https://educacaodocampo.furg.br/images/pdf/historia-das-le-docs-fonec.pdf>. Acesso em: 14 de jul. 2020.

HAESBAERT, Rogério. **Dos múltiplos territórios à multiterritorialidade.** Porto Alegre, 2004. Disponível em: <https://www.ufrgs.br/petgea/Artigo/rh.pdf>. Acesso em: 12 jan. 2022.

HAGE, Salomão Antônio Mufarrej; CRUZ, Carlos Renilton. Protagonismo, precarização e regulação como referências para análise das políticas e práticas em Educação do Campo. XXII Encontro de Pesquisa Educacional Norte e XXII Encontro de Pesquisa Educacional Norte e Nordeste. Natal, RN. 28 a 31 de outubro 2013. **Anais [...]**. Natal, RN. 28 a 31 de outubro de 2013.

KOLLING, Edgar Jorge; NERY, Irmão; MOLINA, Mônica Castagna. **Por uma educação básica do campo.** Brasília: Ed. Universidade de Brasília, 1999. (Coleção Por uma educação do campo, n. 1).

MARCOCCIA, Patrícia Correia de Paula; POLON, Sandra Aparecida Machado. Escolas públicas localizadas no campo e o movimento nacional da educação do campo: quais aproximações? *In*: ANPED SUL, X. Florianópolis, out. 2014. **Anais [...]**. Florianópolis: UDESC, 2014. Disponível em: http://xanpedsul.faed.udesc.br/arq_pdf/275-o.pdf. Acesso em: 26 de jan. de 2020.

MOLINA, Mônica Castagna; FREITAS, Helana Célia de Abreu. Avanços e desafios na construção da Educação do Campo.

Em Aberto. Brasília, v. 24, n. 85, p. 17-31, abr. 2011. Disponível em: <https://seminarionacionallecampo2015.files.wordpress.com/2015/09/avanc3a7os-e-desafios-na-construc3a7c3a30-da-educac3a7c3a30-do-campo.pdf>. Acesso em: 26 de jan. de 2020.

OLIVEIRA, Romualdo Portela de. O direito à educação. *In*: OLIVEIRA, Romualdo Portela de; ADRIÃO, Thereza (org.). **Gestão, financiamento e direito à educação: análise da Constituição Federal e da LDB.** 3. ed. São Paulo: Xamã, 2007.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Declaração Universal dos Direitos Humanos.** Paris, 1948. Disponível em: <https://na-coesunidas.org/docs/direitoshumanos>. Acesso em: 15 de julho de 2019.

SANTOS, Cássia Betânia Rodrigues dos. **O processo de fechamento das escolas no campo na mesorregião do leste goiano: Que crime é esse que continua?** 2017. 179 f., il. Dissertação (Mestrado em Meio Ambiente e Desenvolvimento Rural)—Universidade de Brasília, Planaltina, 2017. Disponível em: <https://repositorio.unb.br/handle/10482/24265>. Acesso em: 12 jan. 2021.

SANTOS, Milton. **O papel ativo da Geografia: um manifesto.** Florianópolis: XII Encontro Nacional de Geógrafos, 2000.

SAQUET, Marcos Aurélio. **Abordagens e concepções sobre território.** 4. ed. São Paulo: Outras Expressões, 2015.

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO CONTINUADA, ALFABETIZAÇÃO E DIVERSIDADE (SECAD/MEC). **Cadernos SECAD 2.** Educação do Campo: diferenças mudando paradigmas. Brasília, 2007.

SILVA, Maria do Socorro. Nas trilhas da memória da materialização da escola no campo brasileiro: da Educação Rural à escola do campo. In: COELHO; George Leonardo Seabra; ARAÚJO, Gilberto Paulino de (org.). **Educação do campo e cidadania no Brasil contemporâneo**. Palmas/TO: Universidade Federal do Tocantins/ EDUFT, 2018.

SILVA, Maria do Socorro. **Os saberes do professorado rural: construídos na vida, na lida e na formação**. 2000. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Pernambuco. Centro de Educação. Recife, 2000.

SOARES, Fabiana Pegoraro. A influência do Banco Mundial e da OCDE na educação básica no Brasil e no ensino da geografia. **Geografia Ensino e Pesquisa**. Santa Maria, v. 4, e. 16, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/geografia/article/view/41843>. Acesso em: 15 de dez. de 2020

SOUZA, Antônio L. L. Para uma compreensão das políticas da educação no Brasil: A conjuntura político-econômica e os desafios da educação no Brasil. In: FRANÇA, Magna; BARBOSA JR., Walter P. (org). **Políticas e práxis educativas**. Natal: Editora Caule de Papiro, 2017.

EDUCAÇÃO E TERRA: HISTÓRIAS DO/ NO ASSENTAMENTO AMBRÓSIO – PI

Simone Vieira Batista¹
Maria Ângela Borges Salvadori²

INTRODUÇÃO

*“Não vou sair do campo
Pra poder ir pra escola
Educação do campo
É direito e não esmola”
Gilvan Santos (2006)*

As palavras cantadas por Gilvan Santos, músico e artista popular maranhense, militante do Movimento dos Trabalhadores Rurais sem Terra e Coordenador do primeiro Curso de Arte e Educação do Brasil para Assentados da Reforma Agrária em Teresina-PI³, enfatizam a Educação *no e do* Campo enquanto direito, bem como o papel de sujeito dos povos do campo

[1]. Doutora em Educação (FE-USP). Professora Adjunta da Universidade Federal de Campina Grande-CH/UAED/UFCG e Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação-PPGED/UFCG. E-mail: simone.vieira@professor.ufcg.edu.br. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6147-7457>.

[2]. Doutora em Educação (FE UNICAMP). Professora do Departamento de Filosofia da Educação e Ciências da Educação, Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo – USP. E-mail: mabsalvadori@usp.br. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5075-014X>.

[3]. Informações biográficas fornecidas por Lucas Reis, filho de Gilvan Santos.

na luta não apenas pela terra, mas por educação de qualidade. Ao citar esta canção, queremos destacar o protagonismo, as peculiaridades, a resistência e as experiências dos trabalhadores e trabalhadoras do campo, direcionando nosso olhar para o Assentamento Ambrósio e sua escola.

Almejando produzir uma das possíveis interpretações acerca da história da educação *no e do* Assentamento Ambrósio – Piauí, propomos aqui, no primeiro momento, um mapeamento e análise da produção acadêmica brasileira acerca da temática “educação do campo”, a fim de localizar e compreender que aspectos, espaços e recortes históricos têm recebido destaque nesta área do conhecimento. Este levantamento, restrito à produção acadêmica nos periódicos nacionais A1, A2 e B1 e à legislação educacional brasileira, busca também situar a singularidade do estudo do assentamento Ambrósio, indicando possíveis lacunas, avanços, rupturas e contribuições existentes no campo investigativo da história da educação, particularmente, em assentamentos.

No segundo momento, apresentamos uma análise acerca das experiências educativas escolares desenvolvidas no Assentamento Ambrósio – PI. A escolha do assentamento inspira-se nas contribuições thompsonianas quanto à atenção às peculiaridades espaço-temporais na compreensão das escolhas dos sujeitos trabalhadores em suas lutas, bem como à necessidade de olhar para esses processos a partir de suas experiências, refutando modelos pré-concebidos e estáticos (THOMPSON, 2001).

I TRAÇOS DE UMA REPRESENTAÇÃO CARTOGRÁFICA DO OBJETO DE ESTUDO

Ao realizar este “mapeamento/balanco de conhecimentos”, almejamos identificar os aportes significativos *na e para* a consti-

tuição do campo teórico da historiografia da educação do campo. Consideramos a concepção contemporânea de educação do campo relacionada às conquistas dos movimentos sociais do campo, especialmente, com o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra – MST, pleiteando não apenas o acesso à terra, símbolo do trabalho, mas também uma educação ressignificada que articule escolarização e trabalho, concebida como direito e política pública capaz de fomentar um projeto de desenvolvimento no campo e para o campo sob a ótica da complementariedade entre campo e cidade, distante, portanto da noção de educação rural (FERNANDES, 2006).

Nesta perspectiva, os trabalhadores/as do campo se afirmam como sujeitos de direitos, dinâmicos, politizados, organizados e não estão pedindo escolas, nem favores, nem o suprimento de alguma carência escolar; estão n’outra direção, exigindo do Estado uma educação *no campo* com escolas, profissionais, recursos, currículos, *e do campo*, que considere o contexto sociocultural, as peculiaridades do trabalho do campo, os interesses das pessoas que habitam e trabalham no campo. A educação do campo como política pública possibilita “fazer do povo do campo e dos seus processos de formação o ponto de partida para a formulação de políticas públicas educativas significa garantir o caráter popular destas políticas e sua articulação com um projeto de país e campo” (ARROYO; CALDART; MOLINA, 2011, p. 15).

Apesar dos inúmeros avanços, o cenário atual revela um território de lutas e reivindicações *na e para* a efetivação destes direitos mediante um esforço coletivo de educadores/as do campo em articulação com os movimentos sociais do campo, em decorrência desta nova configuração que compõe a educação *no e do* campo visando à denúncia do “silenciamento e esquecimento sobre o rural nas pesquisas sociais e educacionais” (ARROYO; CALDART; MOLINA, 2011, p. 08). Nesta direção, o mapeamento sobre a temática indi-

cou uma carência de estudos acerca da relação escola-trabalho em assentamentos específicos de reforma agrária no Estado do Piauí.

Neste capítulo, tomamos o assentamento como espaço de formação, de experiências advindas do trabalho, da moradia, do lazer, do fazer-se trabalhador/a do campo, e entendemos que a educação no assentamento se espraia por todos os momentos e práticas em experiências que envolvem procedimentos, ideias, sentimentos e valores (THOMPSON, 1981).

1.1 A ÁREA DO CONHECIMENTO MAPEADA: LOCALIZANDO E SITUANDO A EDUCAÇÃO NO E DO CAMPO

A produção dos Programas de Pós-Graduação no Brasil é, exclusivamente, mensurada por meio do instrumento denominado Qualis que avalia os artigos publicados em periódicos científicos (Qualis Periódicos), produção artística (Qualis Artístico) e publicação de livros (Qualis Livro). Esta avaliação ocorre em conformidade com os dados que anualmente os programas informam na Plataforma Sucupira através do módulo Coleta de Dados. Desta maneira, o Qualis classifica os periódicos científicos citados pelos próprios programas e não dentro do universo de periódicos de cada área. A classificação Qualis ocorre trienalmente (2010-2012) e quadrienalmente (2013-2016) listando os periódicos, *a posteriori*, ou seja, a lista publicada em 2016 refere-se aos artigos publicados em 2015 (CAPES, 2019)⁴.

Inicialmente, foi realizado o levantamento dos periódicos acadêmicos nacionais distinguidos com notas mais altas – Qua-

[4]. Note-se, acerca dos processos avaliativos da CAPES, nos últimos anos, que tem ocorrido uma mobilização da comunidade científica na defesa não apenas de recursos para a pesquisa, mas também de parâmetros mais apropriados a serem aplicados na avaliação dos periódicos.

lis A1, A2 e B1, emitidos pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, que tratassem da temática em questão; a lista dos periódicos científicos foi elaborada a partir dos dados disponibilizados na Plataforma Sucupira referentes ao quadriênio (2013-2016) e ao triênio (2016-2017).

Em conformidade com a lista, realizamos uma busca nos sites das referidas revistas e também em base de dados indexadas (scielo) mediante a utilização dos seguintes descritores: Educação do Campo, Educação Rural, Educação Campesina, Educação Camponesa, Educação no e do Campo, Educação dos Povos do Campo. Os artigos encontrados nesta etapa foram organizados em tabelas gerais discriminando os seguintes aspectos: título do periódico, autor(es), filiação institucional, palavras-chave, período e localização do objeto estudado, ano da publicação, título do artigo.

Inicialmente, foram mapeados 260 artigos veiculados em periódicos A1, A2 e B1. Deste total, apenas 11 elegeram como locus das pesquisas o espaço geográfico denominado “Assentamento de Reforma Agrária”. A quantidade de artigos encontrados revela um significativo número de estudos/pesquisas principalmente sobre educação e, ao mesmo tempo, sinaliza para uma lacuna no que se refere aos estudos de matriz histórica. Sugere, ainda, que apesar da intensificação dos trabalhos, faltam estudos específicos em assentamentos, particularmente aqueles que tratem da relação existente entre experiência e trabalho. O entrelaçamento destes dados ajuda a compreender “a permanência de alguns estereótipos acerca da educação dos povos do campo, historicamente atrelada às matrizes culturais escravistas e latifundiárias, geralmente considerados como [...] atrasados, inertes, improdutivos, em extinção” (ARROYO, 2006, p. 12).

Seguindo com o mapeamento, foram listados 39 periódicos nacionais com qualis A1, A2 e B1. Entretanto, apenas 34 destes periódicos possuem artigos publicados cujos títulos estão relacio-

nados à temática pesquisada. Nestes 39 periódicos pesquisados, obtivemos um total de 260 artigos publicados em 34 periódicos, sendo 60 artigos com qualis A1 distribuídos em 09 periódicos; 50 artigos com qualis A2 distribuídos em 08 periódicos e 150 artigos com qualis B1 distribuídos em 17 periódicos.

Majoritariamente, as publicações estão em 21 periódicos da área de educação em geral, 147 artigos, e 79 publicações em revistas específicas da área de história da educação, sendo 14 artigos em periódicos A1, 26 artigos em periódicos A2 e 39 artigos em periódicos B1. Do total geral de 260 artigos, foram registrados 63 artigos que abordam o tema Educação Rural. Dentre as 63 publicações sobre Educação Rural, observa-se que a maior parte delas, 48 artigos, foram publicados em revistas da área de história da educação.

Dentre os 60 periódicos A1, localizamos 25 artigos que abordam o tema Educação Rural e, destes, apenas 13 estão publicados em periódicos da área de história da educação; todos na Revista Brasileira de História da Educação da SBHE. Em nenhum destes artigos tivemos o espaço geográfico – Assentamento de Reforma Agrária – como objeto de estudo.

Considerando os 50 artigos A2, mapeamos 29 artigos que abordaram o tema Educação Rural; deste total, 21 artigos foram publicados em periódicos da área de história da educação, sendo 06 artigos na revista Cadernos de História da Educação da UFU e 15 artigos na Revista de História da Educação da UFPEL. Dentre as 50 publicações A2, encontramos apenas 02 artigos que possuem como recorte geográfico assentamentos dos Estados do Rio Grande do Sul e Paraná e apenas um deles foi publicado em periódico da área de história da educação (Caderno de História da Educação).

Concernente aos 150 artigos B1, 39 são publicações em revistas específicas da área de história da educação. Do total geral de artigos B1, localizamos 19 artigos que trabalham com o tema

Educação Rural, 10 artigos publicados em periódico da área de história da educação, a Revista HistedBR, ligada ao grupo de pesquisa de mesmo nome (Unicamp). Do total de 150 artigos, apenas 07 publicações são oriundas de pesquisas realizadas em Assentamentos nos Estados de Mato Grosso, Rio Grande do Norte, Minas Gerais e 04 em São Paulo; 04 artigos foram publicados em periódico da área de história da educação.

Em conjunto, os dados acima revelam que estudos/pesquisas sobre assentamentos no Estado do Piauí, especialmente no Ambrósio, na região de Picos, PI, orientados pela perspectiva da educação *no e do* campo, sob a égide dos estudos thompsonianos, são inéditos na historiografia educacional. Assim, este mapeamento/balanco apresenta uma dupla finalidade: conhecer o campo e localizar o lugar deste estudo nesse campo, ou seja, cartografar e conhecer as nossas próprias coordenadas.

Finalizada esta etapa, e objetivando uma análise mais qualitativa, os artigos foram organizados em tabelas considerando os seguintes aspectos: a) Recorte temporal e geográfico do objeto de estudo; b) Ano da publicação; c) Filiação institucional; d) Autorias; e) Enfoque temático; e f) Aportes Teóricos.

Considerando o primeiro aspecto, foram encontrados 142 artigos (A1, A2 e B1) nos quais o recorte temporal do objeto de estudo foi majoritariamente o século XX; deste total, localizamos 58 artigos com recorte temporal de 1906 a 1999 e 84 artigos que não apresentaram um recorte temporal preciso.

Para o século XXI, foram localizados 89 artigos que delimitaram seus trabalhos entre os anos de 2001 e 2017. Outros artigos com recortes temporais do século XIX foram localizados, porém a quantidade foi bastante limitada, apenas 08 artigos (2 em periódicos A1 e 2 em B1). Também foram localizados 19 artigos cujos recortes temporais estavam situados em períodos correspondentes ao final de um século e início de outro (XIX e XX; XX e XXI).

Os dados acima denotam que houve um aumento significativo de artigos nos quais o recorte temporal do objeto de estudo foi o século XX em comparação ao século XIX. Este acréscimo deve ser compreendido a partir do cenário social, político e cultural do Brasil iniciado com o processo de redemocratização na década de 1980, especificamente com o fortalecimento dos movimentos sociais que buscavam atender as demandas da sociedade civil brasileira por Educação. Este cenário propiciou a criação de vários Programas de Pós-Graduação no Brasil, estimulando desta forma a produção científica, principalmente na área de educação.

No que tange à legislação educacional, consideramos a promulgação, em 20 de dezembro de 1996, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, nº 9.394, que impulsionou os movimentos sociais do campo, principalmente o MST, a reivindicar, propor e debater com o governo uma proposta de educação para o campo, tendo por base o Art. 28 que trata da oferta de “educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação às peculiaridades da vida rural e de cada região” (BRASIL, 1996, s.p.). Logo, o aumento de pesquisas com recorte temporal (1950 – 2018), apresentando uma análise comparativa entre Educação Rural e Educação do Campo, conforme atestam os dados, tem como justificativa a utilização desta nomenclatura e o surgimento desta modalidade de ensino no Brasil, em 1998, na I Conferência Por Uma Educação Básica do Campo e, posteriormente, a sua institucionalização em 2002, via legislação educacional com o estabelecimento das diretrizes operacionais para a educação básica das escolas do campo. Marca, também, uma nova perspectiva para o enfoque do tema, das práticas assistencialistas e profissionalizantes para o campo do direito social.

No tocante ao recorte geográfico, foram localizados 164 artigos que delimitaram geograficamente a pesquisa. Deste total, 25

artigos possuem recorte geográfico situado no Estado de Minas Gerais, 19 artigos no Estado do Paraná e 18 no Estado de São Paulo; 96 artigos não delimitaram um espaço geográfico específico, optando por uma perspectiva ampla de Brasil.

Como se vê, Minas Gerais é o que concentra o maior número de publicações A1, A2 e B1, predominância que, acreditamos, possa estar relacionada à tradição do ensino agrícola – cuja origem remonta ao I Congresso Agrícola, Industrial e Comercial de Minas Gerais, realizado em 1903, na cidade de Belo Horizonte (ALMEIDA, 2009, p. 16) – e também à própria configuração econômica do Estado que se mantém como um dos principais produtores de leite, feijão e café, dentre outros cultivos (IBGE, 2021).

Outro dado relevante são os 96 artigos que optaram por um recorte geográfico amplo, o Brasil, situação que pode estar ligada à emergência da educação do campo enquanto objeto de estudo nas universidades, gerando a necessidade de compreensão mais generalizada sobre a formação e educação dos povos do campo para delimitação e definição de aportes teórico-metodológicos pertinentes à consolidação da educação *no e do* campo enquanto área/campo de estudos científicos.

O segundo aspecto analisado refere-se ao ano de publicação dos artigos. Do total de 260 artigos com qualis A1, A2 e B1, 258 artigos foram publicados no século XXI, entre os anos de 2000 a 2019, e apenas 02 artigos publicados no século XX nos anos de 1982 e 1991. O quantitativo de publicações no século XXI aumentou consideravelmente em relação às publicações do século XX, aumento que certamente se relaciona à institucionalização da Educação do Campo enquanto política pública, primeiramente por meio do Parecer nº 36, de 2001 e da Resolução nº 1, de 2002 – documentos que estabeleceram as Diretrizes Operacionais da Educação do Campo – seguidos da criação, em 2003, do Grupo Permanente de Trabalho de Educação do Campo (GPT). Posteriormente, em

2004, foi criada a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão – Secadi, cuja meta era “[...] pôr em prática uma política que respeitasse a diversidade cultural e as experiências de educação e de desenvolvimento das regiões, a fim de ampliar a oferta de educação básica e de EJA nas escolas rurais e assentamentos” (OLIVEIRA; CAMPOS, 2012, p. 239).

Estas conquistas asseguraram legalmente a inserção da Educação do Campo tanto no Ministério do Desenvolvimento Agrário (MDA), vinculado ao Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – Pronera—quanto no Ministério da Educação e Cultura (MEC), por meio da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (secadi). Esta notoriedade da Educação do Campo será refletida, conforme atestam os dados, no interesse de pesquisadores/as pela temática, fruto também, é claro, da ação dos “[...] próprios trabalhadores rurais que, por meio da sua organização política, tornam-se suficientemente visíveis para chamarem sobre si a atenção dos estudiosos” (DAMASCENO; BESERRA, 2004, p. 73).

No tocante ao aspecto filiação, dentre os 60 artigos com qualis A1, foram encontrados 17 artigos com co-autoria; dentre os 50 artigos com qualis A2, 14 artigos com co-autoria; e, nos 150 artigos B1, 36 artigos com co-autoria. Quase todas as co-autorias envolvem duas filiações institucionais; foram localizados apenas 04 e 08 artigos, em revistas A1 e B1, respectivamente, publicados por três autores com distintas filiações institucionais. Um total de 141 artigos possuem filiações institucionais diversas, sendo 25 artigos A1, 32 artigos A2 e 84 artigos B1.

Deste montante, foram localizados 21 artigos cujos autores e/ou co-autores declararam vínculo com a Universidade Federal de Minas Gerais, 26 artigos com autores e co-autores ligados à Universidade Federal de São Carlos, 14 artigos de autoria e co-autoria vinculadas à Universidade Federal de Santa Catarina, 14 artigos

vinculados à Universidade Estadual Paulista, 14 com autores e co-autores filiados à Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 10 artigos vinculados à Universidade de São Paulo, 11 com autores e co-autores filiados à Universidade de Brasília, 11 artigos vinculados à Universidade Federal de Uberlândia, 09 artigos com autores e co-autores vinculados à Universidade Estadual de Campinas, 08 vinculados à Universidade Estadual do Oeste do Paraná, e 09 com autores e co-autores vinculados à Universidade Federal de Viçosa. O resultado reforça as desigualdades regionais também no que se refere à produção científica, fruto de processos históricos e hegemônias políticas (DAMASCENO; BESERRA, 2004).

Prosseguindo com o mapeamento, agrupamos os 260 artigos encontrados em duas grandes áreas, considerando título e palavras-chave: “educação” com 91 artigos e “educação escolar” com 169 artigos. Posteriormente, foram categorizados em seis eixos: 1) Educação Rural; 2) Educação do Campo e Políticas Públicas; 3) Educação do Campo e Formação Docente; 4) Educação do Campo e Práticas Educativas; 5) Educação do Campo e Movimentos Sociais; 6) Educação do Campo e outros.

Vale ressaltar que os eixos foram criados após a leitura e análise das tabelas gerais com os dados das publicações A1, A2 e B1. Eles emergiram dos títulos e especialmente das palavras-chave dos 260 artigos sobre Educação do Campo. O mapeamento revelou que alguns artigos relacionados à temática Educação do Campo não se enquadravam dentro dos cinco primeiros eixos supracitados, conseqüentemente, estas publicações foram agrupadas num sexto eixo denominado de Educação do Campo e outros.

Os dados apontam para um total de 63 artigos com investigações sobre educação rural, seguido de 50 artigos sobre educação e práticas educativas, 30 sobre educação do campo e políticas públicas, 38 sobre educação do campo e formação docente, 18 artigos

sobre educação do campo e movimentos sociais e, por fim, 60 artigos sobre educação do campo e outros temas.

Analisando o quantitativo de publicações por eixo, podemos inferir que a predominância de estudos sobre educação rural, na última década, também seja proveniente do recente interesse dos pesquisadores/as por esta área, mediante as conquistas e pressão dos movimentos sociais do campo, especialmente do MST acerca do direito à educação. O destaque para a temática, no entanto, deve-se também à tentativa de investigar e situar essa modalidade de educação nas condições históricas, sociais e culturais em que ela se desenvolveu com o intuito de compreender qual educação tem sido oferecida ao camponês no Brasil, referendando historicamente “[...] o lugar de marginalização na política educacional brasileira” (SOUZA, 2006, p. 51) e também traçar um perfil identitário de sujeito do campo, revelando a contraposição entre educação rural e educação do campo, uma vez que a primeira “[...] nasceu na cabeça dos ruralistas como forma de subordinar os camponeses” e a segunda se revela como “[...] um território imaterial do campesinato”, proporcionando ao camponeses “[...] a liberdade de pensar sua própria educação” (FERNANDES, 2006, p. 16).

O segundo eixo com maior número de publicações, Educação do Campo e Práticas Educativas, indica a preocupação dos/as pesquisadores/as com a organização do trabalho pedagógico nas escolas do campo, com vistas a um novo modelo de escola que seja *no e do* campo, uma vez que as escolas do meio rural, historicamente, são carentes de infraestrutura, de docentes qualificados, de propostas curriculares contextualizadas orientadas pela pedagogia da alternância (MOLINA, FREITAS, 2011). A metodologia denominada alternância é, pois, o método imprescindível ao estabelecimento da Educação *no e do* Campo, pois valoriza a experiência dos discentes, tomando-a como ponto de partida do processo de ensino-aprendizagem.

O terceiro e quarto eixos apresentam um total de 68 publicações com investigações centradas nas políticas públicas e na formação docente voltadas para a educação do campo, o que aponta para a consolidação do debate/diálogo entre movimentos sociais do campo e instâncias governamentais. Um dos resultados deste encontro foi, por exemplo, a Portaria 1.258 de 19 de dezembro de 2007⁵, que trata da criação da Comissão Nacional de Educação do Campo como órgão colegiado, de caráter consultivo, com a atribuição de assessorar o Ministério da Educação na formulação de políticas públicas de educação do campo, sendo presidida pelo líder da Secadi.

Esta portaria possibilitou a criação do Curso de Licenciatura em Educação do Campo, com projetos-piloto implantados inicialmente nas Universidades Federais de Brasília, Minas Gerais, Sergipe e Bahia. O processo de implantação e expansão das Licenciaturas em Educação do Campo (LEdoC) ocorreu via Procampo (Programa de Apoio à Formação Superior em Educação do Campo) com o objetivo de promover a formação inicial dos docentes do campo, por áreas de conhecimento, em regime de alternância pedagógica⁶, para atuação nos anos finais do ensino fundamental e ensino médio nas escolas do campo. A institucionalização das LEdoC se tornou pública a partir de 2008 com a convocação do MEC, via editais, para a submissão de propostas de curso pelas universidades em âmbito nacional. Estas iniciativas instigaram os/as pesquisadores/as para pesquisas com o objetivo de analisar os desdobramentos oriundos da relação do governo na construção de políticas públicas para educação do campo.

[5]. Revogada pela Portaria 674 de 01 de agosto de 2013.

[6]. Método pedagógico em que o processo de ensino-aprendizagem ocorre em dois espaços educativos denominados tempo universidade e tempo comunidade, articulando teoria e prática num fazer educativo contextualizado, significativo e crítico.

Os dados mostram 18 artigos referentes à relação entre movimentos sociais e educação do campo. Todavia, considerando a significativa ampliação de grupos de pesquisa vinculados ao CNPq ligados à temática da educação do/no campo e mesmo a denominação de alguns desses grupos – tais como Educação e Trabalho ou Educação e Movimentos Sociais – a produção acadêmica é ainda tímida, embora espalhada por vários estados da federação: Rio Grande do Sul, Santa Catarina, Paraná, São Paulo, Rio de Janeiro, Minas Gerais, Bahia, Pernambuco, Paraíba, Rio Grande do Norte, Ceará, Mato Grosso, Mato Grosso do Sul e Distrito Federal (SOUZA, 2010). Dentre as 20 publicações que, relacionadas à educação do campo, não se enquadram nos eixos anteriores, observamos objetos de estudo diversos, tais como: Estado da Arte, Pedagogia da Alternância, Relação Campo e Cidade, Educação Rural Bilíngue, Geografia da Educação do Campo, dentre outros.

Por fim, quanto às tendências teóricas, buscamos as obras/livros/literatura mais frequentemente citados nas referências bibliográficas dos periódicos A1, A2 e B1 constituintes deste levantamento. Considerando tal aspecto, nos 260 artigos, cinco obras se destacam, presentes em 90% das referências bibliográficas acerca da educação no/do campo: o primeiro livro mais citado foi **Por uma Educação do Campo**, publicado pela Editora Vozes, quinta edição, em 2011. Trata-se de uma coletânea de textos sobre os fundamentos históricos da Educação do Campo, organizados por Miguel Gonzalez Arroyo (Professor Titular Emérito da UFMG), Roseli Salete Caldart (Assessora Pedagógica do Instituto Técnico de Capacitação e Pesquisa da Reforma Agrária)⁷ e Mônica Castagna Molina (Professora Adjunta da UNB)⁸.

[7]. Dados biográficos informados pelo/a autor/a na plataforma do CNPq (Currículo Lattes).

[8]. Dados biográficos informados pelo/a autor/a na plataforma do CNPq (Currículo Lattes).

O segundo livro, **Pedagogia do Movimento Sem-Terra**, de autoria de Roseli Salete Caldart, teve sua quarta edição publicada pela Editora Expressão Popular, em 2012; a obra é resultante da tese de doutoramento da autora sobre o Movimento dos Trabalhadores Sem Terra (MST), sua formação, sua história e modelo de educação.

O terceiro livro, **Educação Básica e o Movimento Social do Campo**, publicado em 1999, é o segundo da Coleção Por uma Educação Básica do Campo, de autoria de Miguel Gonzalez Arroyo e Bernardo Mançano Fernandes (Professor Livre Docente da UNESP)⁹.

A quarta obra é **Estudos sobre Educação Rural no Brasil: estado da arte e perspectivas**, publicado na Revista Educação e Pesquisa, em 2004, e apresenta um estudo das publicações (teses de doutorado e mestrado) sobre Educação Rural, das autoras Maria Nobre Damasceno (Professora da UFC)¹⁰ e Bernadete Beserra (Professora da UFC)¹¹.

O quinto livro, **Dicionário da Educação do Campo**, publicado pela Editora Expressão Popular em 2012, apresenta uma coletânea de expressões e conceitos específicos da área, organizado por Roseli Salet Caldart, Isabel Brasil Pereira (Pesquisadora da Fiocruz e Professora da UERJ)¹², Paulo Alentajano (Professor Associado da UERJ) e Gaudêncio Frigotto (Professor da UERJ)¹³.

Um outro aspecto analisado neste mapeamento foram os/as autores/as com frequentes publicações nos periódicos, considerados como referência da área. Desta forma, na lista de livros/obras e autores/as citadas nas publicações, o trabalho – Por Uma

[9]. Dados biográficos informados pelo/a autor/a na plataforma do CNPq (Currículo Lattes).

[10]. Dados biográficos informados pelo/a autor/a na plataforma do CNPq (Currículo Lattes).

[11]. Dados biográficos informados pelo/a autor/a na plataforma do CNPq (Currículo Lattes).

[12]. Dados biográficos informados pelo/a autor/a na plataforma do CNPq (Currículo Lattes).

[13]. Dados biográficos informados pelo/a autor/a na plataforma do CNPq (Currículo Lattes).

Educação do Campo – organizado por Roseli Caldart, Miguel Arroyo, Mônica Molina, intelectuais e assessores do MST, se sobressai como principal orientação no campo da educação do campo. Roseli Salette Caldart, Mônica Castagna Molina, Miguel Arroyo e Bernardo Mançano são aportes teóricos de grande força nas publicações. Nos 268 artigos, é unânime a presença dos três autores.

Nas investigações com qualis B1 sobre Formação Docente e Práticas Educativas, destacamos, também, as obras de Paulo Freire, em especial Pedagogia da Autonomia e Pedagogia do Oprimido, além de outros pesquisadores consolidados da área, tais como: Dermeval Saviani, Glória Gohn e Maria Nobre Damasceno, juntamente com Jacques Therrien e Julieta Calazans. Estes autores desposam, em comum, de uma formação marxista, voltando ora às críticas às políticas públicas em mirada histórica, ora ao protagonismo dos sujeitos sociais e, ainda, aos estudos históricos sobre educação da população do campo.

A análise deste último aspecto mostra a predominância dos livros como obras de referência, com poucas indicações de artigos, teses e dissertações. Outro dado relevante diz respeito à pouca utilização da literatura internacional no diálogo com os fundamentos teórico-metodológicos da educação do campo, o que talvez possa resultar do caráter ainda recente da temática no cenário acadêmico ou de certa tradição acadêmica brasileira em dialogar mais com a produção europeia e norte-americana do que com colegas da América Latina.

2 EDUCAÇÃO NO E DO CAMPO: PRINCÍPIOS NORTEADORES

A atual concepção de educação *no e do* campo tem seus alicerces e pressupostos teórico-metodológicos intrinsecamente atrelados aos princípios filosóficos e pedagógicos elaborados pelo

Setor de Educação do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST). Logo, a concepção de educação *no e do* campo segue os moldes da Educação do Campo construída pelo MST, organizada a partir de um conceito amplo de educação, que une educação formal e educação não formal. Tal proposta educacional busca uma formação escolar para as crianças, mas também uma formação técnica e organizacional para os militantes que compõem os quadros do movimento, pois a proposta de educação do MST tem por finalidade também a formação de pessoas engajadas e comprometidas com

a transformação social e com a militância direta nas lutas populares, capaz de pensar e de agir com autonomia [...] o que se quer da escola ainda é que ajude a formar personalidades saudáveis, criativas e coerentes; que estimule a consciência organizativa das crianças e jovens. (MST, 1990, p. 3).

Seguindo esse modelo, nasceu a educação *no e do* campo, compreendida como uma política pública atrelada à noção de direito social e humano, presente na Constituição de 1988, que determina, no Art. 205, que a educação é “direito de todos, dever do Estado e da família” (BRASIL, 1988, s.p.), vinculada a uma compreensão diferenciada de campo, vista, a partir de então, não mais como um lugar inferior, atrasado, arcaico, mas como espaço de possibilidades, particularidades, lutas, resistências, produção da vida, local de construção e afirmação da cultura, dos saberes e dos valores dos povos do campo. Logo, a Educação do Campo

nasceu tomando/precisando tomar posição no confronto de projetos de campo: contra a lógica do campo como lugar de negócio, que expulsa as famílias, que não precisa de educação nem de escolas porque precisa cada vez menos de gente, a

afirmação da lógica da produção para a sustentação da vida em suas diferentes dimensões, necessidades, formas (CALDART, 2012a, p. 15).

Dessa forma, a educação e, especialmente, a escola tornam-se peças-chave para o desenvolvimento de um projeto para o campo “voltado aos interesses e ao desenvolvimento sociocultural e econômico dos povos que habitam e trabalham no campo, atendendo às suas diferenças históricas e culturais” (FERNANDES; CERIOLI; CALDART, 2011, p. 27).

Tomando como referência o modelo de educação no e do campo acima mencionado, direcionaremos nosso olhar para a Unidade Escolar João Borges de Moura, situada no Assentamento Ambrósio, atentas às práticas e propostas pedagógicas narradas por duas professoras desta escola. Trata-se de buscar identificar as peculiaridades daquele espaço específico, analisando proximidades, distanciamentos, originalidades, peculiaridades da escola do Ambrósio quando comparada a outras escolas do campo.

2.1 AS PECULIARIDADES DA ESCOLA DO ASSENTAMENTO AMBRÓSIO

A Unidade Escolar João Borges de Moura teve sua construção iniciada em 1999, com recursos financeiros advindos do INCRA, mas administrados pela Prefeitura Municipal de Geminiano-PI, responsável pela construção do prédio escolar. Conforme relato de um dos assentados, Orlando, “começamos na luta pela escola, o INCRA cobrava muito do administrador público, nessa época, nós passamos ainda uns dois ou três anos sem a casa de escola, depois ele fez um colégio pequeno, foi, então, que começamos a ter a escola” (ORLANDO SOUSA DE CARVALHO, 2018).

A construção do prédio escolar no Ambrósio ocorreu aproximadamente 13 anos após a ocupação inicial da terra pelos posseiros e 6 anos depois do início do processo de desapropriação pelo INCRA. Em 1995, o Assentamento já contava com 200 famílias determinadas pela autarquia; dentre os posseiros, havia crianças que estavam sem frequentar a escola, tanto por falta de estrutura no lugar (energia e prédio escolar) quanto por falta de transporte do município para levá-las à escola mais próxima do Ambrósio.

Somente em 1997, uma posseira, preocupada com a situação, funcionária temporária da Prefeitura Municipal em uma escola rural na localidade de Malhanas-PI, encarregou-se de levar e trazer as crianças para a referida escola todos os dias. Joana, assentada e professora, relata que “essa era minha responsabilidade; levar as crianças, porque, no Assentamento, não tinha escola, então, além de dar aula, eu tinha a responsabilidade de levar os alunos tudo direitinho e trazer todos de volta, sem nenhum acontecimento trágico” (JOANA D'ARC DIAS, 2018).

Parte dos alunos dessa escola eram parentes (filhos, sobrinhos, afilhados) da assentada e já eram conduzidos por ela e o fato de ser uma das professoras da escola e de ser moradora do Assentamento transmitia segurança para que outras mães lhes confiassem seus filhos. O trajeto a pé, percorrido diariamente pela professora e pelas crianças, era de, aproximadamente, 8 km. A ausência do transporte escolar revela o tratamento historicamente deferido à escola rural e, conseqüentemente, aos estudantes das áreas rurais, relegados ao abandono, devido à “concepção unilateral da relação campo-cidade, muitas prefeituras trazem as crianças para as cidades, num trajeto de horas de viagem, por estradas precárias, com a finalidade de reduzir custos” (FERNANDES; CERIOLI; CALDART, 2011, p. 38).

No caso do Ambrósio, a situação era bem pior, pois a escola, para a qual a docente e as crianças se dirigiam todos os dias,

localizava-se também em e a ausência de transporte obrigava a usar estrada de grande movimento, colocando vidas em risco: “a maior parte do caminho para escola eu e as crianças íamos pelo acostamento da BR, íamos com o maior cuidado, pela pista, por causa dos carros e eu não queria as crianças distantes de mim por conta de acidentes” (JOANA D’ARC DIAS, 2018).

Apesar do esforço de Joana D’arc, nem todas as crianças do assentamento estavam indo com ela para a escola. Também havia uma demanda por alfabetização de adultos; vários moradores do assentamento eram analfabetos e não podiam assinar os papéis necessários para participar dos programas e projetos do Governo Federal (LUMIAR, PRONAF). A ausência de uma escola na localidade inquietou os líderes do Ambrósio:

as pessoas do Assentamento sentiram a necessidade de ter uma escola. No ano de 1999, mais de 70% das casas tinham sido ocupadas e a quantidade de crianças era grande, era preciso uma escola, senão os meninos ficava sem estudar e não era bom. Foi, então, que a associação, antes da construção do colégio, arrumamos uma casa da associação onde ocorria as aulas, quem dava aula era dona Joana, funcionava numa dessas casas, aí, para caber todo mundo, a gente tirou a parede do meio, para ficar uma sala bem maior e, assim, ficou por um ano ensinando numa casa, foi aí que o prefeito fez a escola, depois de um ano (ORLANDO CARVALHO DE SOUSA, 2018).

As crianças do Assentamento começaram a frequentar a escola em um prédio improvisado, uma casa desocupada cedida pela Associação, parcialmente reformada para abrigar a escola. As classes eram multisseriadas, seja devido à insuficiência de professoras disponibilizadas pela Prefeitura, seja pela inadequação do espaço físico. Não obstante, importa observar que, apesar das

restrições e dificuldades, os assentados iam encontrando um caminho para atender às demandas por educação escolar.

O município ficou responsável não apenas pela administração dos recursos para construção do prédio escolar, mas também pela manutenção, organização e contratação de pessoal, conforme previsto na LDB nº 9394/96. Os líderes do assentamento, todavia, entendiam que os recursos deveriam ser geridos pelos próprios assentados via associação, o que garantia agilidade na construção do prédio escolar e, segundo eles, economia de recursos. Há uma busca por autonomia:

a gente sabia que a construção das casas, da escola, via associação, ocorreria de verdade e que, sendo feito por eles (prefeitura), a gente não acreditava que fosse realmente feita a obra. Além disso, nós tínhamos pressa; e, também, se eles pegassem a obra, não teríamos vantagem nenhuma; da forma como nós fizemos as casas, todos os trabalhadores da Associação trabalharam, compramos um caminhão para colocar material que ficou para Associação, e ainda construímos a sede, compramos uma forrageira e se tivesse sido feito por eles [Prefeitura] não teríamos ficado com nada disso (ORLANDO SOUSA DE CARVALHO, 2018).

A preocupação dos assentados com a autogestão dos recursos demonstra tanto o valor dado à educação escolarizada como o processo de autoformação dos trabalhadores, uma vez que administrar os recursos do assentamento, a fim de garantir remuneração para os próprios assentados que trabalhassem na obra, e adquirir material de construção exigiam educação/alfabetização. Apesar da relutância, conforme previsto na legislação educacional, o recurso para construção da escola do Ambrósio foi destinado ao município de Geminiano-PI.

A escola do Assentamento ficou pronta no ano 2000. Sua estrutura física conta com duas salas de aula, uma pequena varanda, uma cozinha, dois banheiros dentro do prédio e uma pequena sala utilizada para guardar alimentos, onde antes funcionavam a sala de informática com seis computadores e a biblioteca; possui também um amplo terreno (pátio descoberto) com duas árvores, cercado por um muro, onde as crianças costumam brincar durante o recreio.

Atualmente, possui um corpo docente formado por três professoras, que ministram aulas para cinquenta crianças, meninas e meninos na faixa etária dos 4 anos aos 14 anos de idade. As aulas são de nível fundamental I e ocorrem nos turnos manhã (segundo e terceiro anos) e tarde (quarto e quinto anos).

Apesar de o corpo docente da escola ser composto por três professoras efetivas, apenas duas professoras fizeram parte dos primórdios da fundação do Assentamento, inicialmente como assentadas e, posteriormente, atuando como professoras na escola do Ambrósio.

2.2 AS EXPERIÊNCIAS EDUCATIVAS ESCOLARES NO ASSENTAMENTO AMBRÓSIO

A educação escolar no Assentamento, iniciada em espaço improvisado, ocorria dentro das possibilidades concretas do Ambrósio e também da docente. Ainda que sem formação específica para a educação do/no campo, as primeiras professoras se apropriaram da própria experiência de escolarização para organizarem seu trabalho docente, como conta o relato de uma delas:

Eu comecei a ser professora por obrigação, porque era uma forma de rendimento, por indicação de

um grande conhecido meu, na época, tinha ocorrido a emancipação do município de Geminiano, então, quando eu saí de Picos, eu já tinha o Ensino Fundamental 2 completo, eu não tinha feito o ensino médio [...]. Quando eu cheguei aqui e tive essa indicação de trabalhar, eu comecei a tomar gosto pela educação e, também, porque eu sou a mais velha de casa e eu tinha a responsabilidade de orientar meus irmãos nas tarefas escolares. **Meus pais sempre foram preocupados com os estudos da gente e foi assim que eu me descobri sendo professora**, eu acho que já tinha essa vocação, só que eu ainda não tinha percebido, porque eu ainda não tinha trabalhado diretamente no ambiente escolar (JOANA D'ARC DIAS, 2018, grifo nosso).

Inferimos, desse relato, que há uma valorização do estudo, da escola e do conhecimento por parte dos assentados, contrariando o senso comum que afirma que os trabalhadores rurais dão pouca importância à escola e preferem manter os filhos no trabalho do campo com vistas ao aumento da produção. Apesar da ausência de formação específica para o exercício do magistério no campo, da falta de material didático e recursos pedagógicos, a professora e assentada Joana desempenhou, dentro das possibilidades concretas do Ambrósio, a função de educadora, fato possível devido a sua história pessoal, inclusive de escolarização.

Portanto, a professora, por meio do “protagonismo” e, apesar das condições adversas e exteriores à sua vontade, tornou-se agente, construindo sua própria história ao assumir o lugar de professora. Se, por um lado, o cenário revela o descaso e a precariedade deferida à educação para os povos do campo, evidencia também o protagonismo da docente. Joana, superando as limitações e mesmo sem conhecer o ideário proposto da Educação do Campo, buscava contextualizar o ensino considerando as especificidades da comunidade em que vivia e trabalhava:

Como as salas eram multisseriadas e eu era professora de todas as disciplinas, o trabalho era muito difícil. Eu tinha que **adaptar o conteúdo para o conhecimento das crianças** para ensinar o que realmente era necessário eles conhecerem, porque a gente sabe que, no ensino das crianças, é aprender a ler, escrever e saber contar, identificar os números, as quantidades, isso é a principal prioridade do ensino. Principalmente no início, eu fazia de tudo para adaptar, mas, muitas vezes não dava tempo planejar as aulas de cada série, porque eram muitos seriados, mas eu fazia sempre o possível (JOANA D`ARC DIAS, 2018, grifo nosso).

Assim, o ensino ofertado no Assentamento tinha por objetivo ensinar as crianças a ler, escrever e contar, conhecimentos básicos e fundamentais para a formação delas, garantido pela professora. A ausência de formação docente da professora trouxe algumas limitações à aprendizagem dos alunos, no entanto, seu protagonismo permitiu que crianças que residem num assentamento de reforma agrária no interior do Piauí pudessem ter o mínimo de acesso à escolarização como as demais crianças que vivem na zona urbana.

A professora expressa seu engajamento, visto que a alfabetização e/ou letramento são fundamentais à vida social e ao pleno gozo dos direitos do cidadão, logo, a assentada e professora, ao fazer sua própria história, demonstra que “os homens podem, por um ato voluntário de vontade social, superar em alguma medida significativa as limitações impostas pelas ‘circunstâncias’ ou pela ‘necessidade histórica’”. (THOMPSON, 1957, p. 109).

A multisseriação, ainda presente em escolas do campo, inclusive no Ambrósio, torna o trabalho da professora ainda mais árduo. Embora previstas na legislação educacional, as classes multisseriadas foram também um modo de combater a ameaça

de fechamento das escolas do campo, cada vez mais frequente desde a promulgação da Lei nº 12.960, em 2014, autorizando o fechamento de unidades escolares do campo, indígenas e quilombolas. A multisseriação certamente tornava mais complexo o trabalho docente, mas foi a solução possível:

Eu fui, na verdade, a primeira professora daqui do Assentamento, eu trabalhava, nessa época, com duas classes multisseriadas, porque, no primeiro horário, eu trabalhava com o primeiro e segundo ano, e, no segundo, terceiro e quarto ano. A ideia dessas classes multisseriadas nos dois horários, era porque não tinha outras escolas próximas daqui, a mais próxima ficava a uma distância em torno de 8 km e, nessa época, não funcionava o ônibus escolar, então, para as crianças não terem que se deslocar para outra escola, a Secretaria de Educação autorizou formar as turmas multisseriada (JOANA D`ARC DIAS, 2018).

Por não possuírem formação específica, as professoras desconheciam o direito de requerer junto à Secretaria de Educação do município um calendário específico que considerasse as particularidades do Assentamento, favorecendo tanto seu trabalho quanto a aprendizagem dos alunos, e evitando a evasão escolar. Mas sabiam, pela experiência, que os alunos não podiam ser prejudicados por ajudarem os pais nos períodos da colheita, como também não podiam ser penalizados com reprovação na escola, conforme constatamos nos relatos abaixo:

Nem o currículo, nem o calendário da escola era organizado considerando essa característica da roça, mas as crianças tinham que ajudar os pais, e só depois é que vinham para escola. E a gente entendia isso e sabia que não podia exigir tanto dessas crianças pela questão do trabalho. Mui-

tas vezes, elas só chegavam em casa às 9 horas da manhã, porque estavam na roça ajudando o pai, molhando uma plantinha, dando de comer a um bicho. (JOANA D'ARC DIAS, 2018).

[...] quando eu cheguei na escola, em 2004, foi um ano de muita fartura, principalmente na plantação e colheita do caju, e, nesse tempo, poucos alunos iam para a escola, muitos faltavam porque iam colher castanha ou ajudar carregando os caminhões que vinham buscar a castanha e levar para fora. Os alunos tinham que ajudar os pais nessa tarefa e faltavam muito às aulas nesse período, mas a escola não alterou o calendário, a gente comunicava à Secretaria durante os planejamentos gerais, mas eles não diziam nada, nem como a gente deveria fazer diante daquela realidade. Então, para não deixar os alunos perderem o ano, a gente passava atividades extra e tentava de tudo para resolver aquela situação. Com relação às faltas, a gente não computava ao pé da letra, não, porque se a gente fizesse assim, seria um desastre. Ao fim da colheita, os alunos se dedicavam bastante, por isso, a gente não podia ser tão radical, senão, iria só prejudicar eles. (MARINÍZIA WELMA MENESES DA SILVA, 2018).

A ausência do calendário específico não impediu as professoras de reorganizarem a rotina escolar; elas desenvolveram, de forma voluntária, estratégias para resolver aquela situação, atendendo tanto às exigências do sistema de ensino do município, como também adequando as aulas ao período da colheita no Assentamento, permitindo aos alunos trabalharem para garantir a subsistência junto com os pais e, também, a possibilidade de recuperar notas (atividades extras) e não desistir da escola diante da iminente reprovação por faltas.

As professoras da escola do Ambrósio criavam estratégias que garantiram o cumprimento da função docente básica, semelhan-

te a dos alunos das áreas urbanas, mas atenta às especificidades do assentamento Ambrósio, sua história, sua economia, suas necessidades. Nesse intento, também adequaram os conteúdos de ensino e o uso dos livros didáticos disponíveis¹⁴.

Ao lidar com a escassez de materiais, as professoras do Ambrósio desenvolveram peculiaridades no ensinar e, mesmo desconhecendo as teorias da educação acessadas em geral na formação universitária, lançaram mão de estratégias que tornaram o ensino exitoso. Além disso, exerceram autonomia no uso dos livros disponíveis:

Os livros didáticos utilizados na escola do Assentamento eram os mesmos utilizados nas escolas da cidade, no entanto, a gente procurava sempre trazer alguma coisa relacionada ao assentamento. **Qualquer coisa diferente era por nossa conta, não fazia parte do currículo da escola, a gente nem tinha projeto pedagógico.** Como a escola fica no campo e longe da cidade, nós não tínhamos uma pessoa para coordenar, nem para dirigir a escola. O planejamento geral era feito uma vez no mês, quando a Secretaria de Educação mandava alguém para planejar com a gente (MARINÍZIA WELMA MENESES DA SILVA, 2018, grifo nosso).

A prática pedagógica da professora revela características da educação escolar do Ambrósio que, mesmo não estando em conformidade com o ideário da educação *no e do* campo, também não se configura como sendo uma mera reprodução do modelo educacional na cidade; mesmo diante de tantas faltas, as professoras tinham a consciência de que precisavam ensinar o básico, o elementar, mas que também precisavam fazer diferente, como expresso no relato da professora:

[14]. Cabe lembrar que o Programa Nacional do Livro Didático do Campo foi estabelecido apenas em 2011.

Eu pensava as minhas aulas de acordo com a turma, eles tinham várias deficiências, muita dificuldade em leitura e escrita, eu tentava várias didáticas para resolver isto. Eles não tinham quem ajudasse em casa com as atividades, então, **eu fazia tudo na sala de aula, exercícios, trabalhos, todo tipo de avaliação era feita somente na sala.**

Na sala, eu tinha que ver como é que eles estavam respondendo e ajudar. Em casa, os pais não sabiam como ajudar, então, não adiantava eu ficar passando atividade de casa. Eu acho que eles conseguiam avançar por isto (MARINÍZIA WELMA MENESES DA SILVA, 2018, grifo nosso).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O mapeamento da temática da educação do campo em periódicos acadêmicos nacionais permite identificar algumas tendências e, também, algumas lacunas. A primeira lacuna, a nosso ver, está na escassez de trabalhos que tratem particularmente da experiência educativa em assentamentos específicos. Embora ligada ao fato de que o MST possui uma diretriz geral para a educação em todos os assentamentos, esta ausência dificulta o reconhecimento das experiências educativas – escolares ou não – dos sujeitos e mesmo a percepção da adoção de caminhos outros, mais autônomos e ambíguos, tais como aqueles que são adotados, a título de exemplo, no Assentamento Ambrósio, localizado na região de Picos, PI, que, desvinculado do MST, possui estratégias formativas próprias resultantes do hibridismo entre vivências do campo e da cidade por parte de seus habitantes (BATISTA, 2016). Atentar para o particular, para o modo como os sujeitos inventam seus caminhos, é tarefa ainda aberta para os pesquisadores, em particular para os historiadores da educação.

Cabe observar, ainda, o predomínio do uso de livros em prejuízo de artigos, teses e dissertações como fontes de pesquisa bibliográfica. Tal situação, bastante comum em alguns campos de conhecimento, como é o caso da Educação, encontra-se hoje ameaçada diante do produtivismo acadêmico que privilegia artigos publicados em revistas com alta pontuação. Outro dado relevante diz respeito à pouca utilização da literatura internacional, o que talvez resulte do caráter ainda recente da temática no cenário acadêmico ou de certa tradição universitária em dialogar mais com a produção europeia e norte-americana do que com os colegas da América Latina com os quais compartilhamos mais de perto os problemas relacionados à concentração fundiária.

Uma das possibilidades que este balanço permite antever se refere à relação entre uma história social do trabalho no campo e uma história da educação rural que se debruce, por exemplo, por fontes ainda pouco investigadas, tais como processos judiciais e iconografia e que, particularmente, incida sobre aspectos específicos de temas e realidades locais, evitando a generalização sempre perigosa, pois não há como pensar o campo, na região norte, por exemplo, com as mesmas ferramentas que usamos para pensá-lo na região sudeste. Outra possibilidade assenta-se no diálogo com a produção acadêmica latino-americana e na proficuidade de histórias comparadas e conectadas.

Sugere-se, ainda, que o território da pesquisa sobre educação do campo exige, para sua ampliação e aprofundamento, a presença cada vez maior de sujeitos diretamente vinculados à experiência do campo, seja como resultado de políticas públicas que garantam seu acesso à escola em todos os níveis, seja pela possibilidade efetiva das instituições de pesquisa em produzir conhecimento capaz de promover melhorias sociais (SLENES, 2010). Esta presença crescente trará, certamente, mudanças epistemo-

lógicas, uma vez que inverte as balizas clássicas da relação sujeito e objeto de conhecimento.

Por fim, há que se interrogar sobre as consequências da extinção do Ministério do Desenvolvimento Agrário em 2016 e da SECADI em 2019, tanto para os trabalhadores rurais quanto para o futuro das pesquisas acerca da história da educação do campo. Em outras palavras, trata-se de encarar o desafio da história do presente, que é também a nossa história, embaralhando temporalidades e lugares da experiência e do estudo.

Acerca das experiências educativas na escola do Assentamento Ambrósio, concluímos que as aulas, o currículo e a didática, a prática pedagógica das professoras não seguem à risca os pressupostos teóricos da educação *no* e *do* campo. Não obstante, também não são apenas mera reprodução do modelo escolar proposto pela educação rural ou mera adequação do modelo escolar da cidade. A educação escolar do assentamento possui peculiaridades advindas de um fazer docente que foi sendo construído pelas professoras, por meio de suas experiências vividas e percebidas.

As experiências, principalmente as geradas durante o processo de construção do Assentamento, permitiram às professoras desenvolver estratégias de ensino possíveis e reais. Ao analisar as experiências das professoras, por meio das histórias de vida, constatamos o “fazer-se” das assentadas e professoras, percebermos o agir delas frente às situações que lhes foram impostas e como foi sendo moldado o fazer docente pautado pela autonomia, pelo protagonismo e, conseqüentemente, o modelo de escola híbrida do Assentamento. Assim, a escola *no* e *do* campo, segundo seus pressupostos, está sendo construída e, nesse processo, todas as experiências concretas em áreas camponesas, inclusive a do Assentamento Ambrósio, são contributos importantes para reflexão e implantação da educação *no* e *do* campo.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel G. Apresentação. In: SOUZA, Maria Antônia de. **Educação do Campo**: propostas e práticas pedagógicas do MST. Petrópolis: Vozes, 2006.

ARROYO, M. G.; CALDART, R. S.; MOLINA, M. C. **Por uma Educação do Campo**. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

CALDART, R. S. Sobre Educação do Campo. In: Seminário do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), III, 2012, Luziânia, Goiás, 2012a. **Anais [...]**. Luziânia, GO: UFES, 2012. p. 13-49. Disponível em: http://web2.ufes.br/educacaodocampo/down/cdrom1/ii_03.html. Acesso em: 1 mar. 2019.

CAPES. **Qualis Periódicos e Classificação de Produção Intelectual**. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/avaliacao/instrumentos-de-apoio/Qualis-periodicos-e-classificacao-de-producao-intelectual>. Acesso em: 20 set. 2019.

BATISTA, Simone Vieira. **Educação, Terra e Trabalho**: histórias do Assentamento Ambrósio (Picos -PI, 1985- 2015). 2018. Relatório de Qualificação (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, jul. 2018. p. 123.

DAMASCENO, Maria Nobre; BESERRA, Bernadete. Estudos sobre Educação Rural no Brasil: estado da arte e perspectivas. **Revista Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 30, n. 1, p. 97-118, jan./abr. 2004. Disponível em: Acesso em:

FERNANDES, Bernardo M. Prefácio. *In*: SOUZA, Maria Antônia de. **Educação do Campo**: propostas e práticas pedagógicas do MST. Petrópolis: Vozes, 2006.

FERNANDES, B. M.; CERIOLI, P. R.; CALDART, R. S. Primeira Conferência Nacional “Por uma Educação Básica do Campo (texto preparatório). *In*: ARROYO, M. G.; CALDART, R. S.; MOLINA, M. C. (org.). **Por uma Educação do Campo**. Petrópolis: Vozes, 2011. p. 19-64.

IBGE. **Cidades**. Disponível em: <http://bit.ly/2ZteyMf>. Acesso em: 21 jan. 2022.

MOLINA, M. C.; FREITAS, H. C. A. Avanços e desafios na construção da Educação do Campo. **Revista Em Aberto**, Brasília, v. 24, n. 85, p. 17-34, abr. 2011. Disponível em: <http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto>. Acesso em: 20 mar. 2019.

MST. **Linhas básicas da proposta de educação do MST para as escolas de acampamentos e assentamentos**: documentos para discussão. São Paulo: MST/Setor de Educação, 1990.

OLIVEIRA, Lia Maria T.; CAMPOS, Marília. Educação Básica do Campo. *In*: CALDART, Roseli Salette (org.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

SOUZA, M. A. de. **Educação do Campo**: propostas e práticas pedagógicas do MST. Petrópolis: Vozes, 2006.

SOUZA, M. A. de. **Educação e movimentos sociais do campo**: a produção do conhecimento no período 1987 a 2007. Curitiba, PR: Ed. UFPR, 2010.

SLENES, Robert W. A importância da África para as Ciências Sociais. **História Social**, Campinas, n. 19, p. 19-32, 2010.:

THOMPSON, E. P. Folclore, antropologia e história social. *In*: THOMPSON, E. P. **As peculiaridades dos ingleses e outros artigos**. Campinas, PR: Editora da UNICAMP, 2001. p. 227-268.

THOMPSON, E. P. **A miséria da teoria**: ou um planetário de erros. Rio de Janeiro, RJ: Zahar, 1981.

THOMPSON, E. P. Socialist Humanism. An Epistle to the Philistines. **The New Reasoner**, n. 1, n. 1, p. 105-143, 1957.

FONTES ORAIS CONSULTADAS:

CARVALHO, Orlando Sousa de. **Assentamento Barreiros, Estado do Piauí, 2018**. Entrevista II. [27 de janeiro 2018]. [Entrevista cedida a] Simone Vieira Batista. 1 arquivo.mp3 (36 min.).

DIAS, Joana D'arc. **Assentamento Barreiros, Estado do Piauí, 2018**. Entrevista VI. [21 de janeiro 2018]. [Entrevista cedida a] Simone Vieira Batista. 1 arquivo.mp3 (46 min e 17 seg.).

SILVA, Marinizia Welma Menezes da. **Assentamento Barreiros, Estado do Piauí, 2018**. Entrevista III. [23 de janeiro 2018]. [Entrevista cedida a] Simone Vieira Batista. 1 arquivo.mp3 (27 min e 05 seg.).

A ESCOLA/TURMA MULTISSERIADA NAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS BRASILEIRAS: A INVISIBILIDADE, A HOMOGENEIZAÇÃO E O FECHAMENTO DAS ESCOLAS

Rosa Amélia de Queiroz Barros¹
Maria do Socorros Silva²

Este estudo é parte da dissertação de mestrado aprovada no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Campina Grande, na linha de pesquisa História, Política e Gestão Educacionais. O objeto da pesquisa consistiu em investigar a gestão e a organização das escolas rurais multisseriadas nos contextos dos municípios de Barra de Santana e Boqueirão – Paraíba, tendo como objetivo geral: compreender se e como, no marco das políticas educacionais dos municípios de Barra de Santana e Boqueirão, o paradigma da Educação do

[1]. Mestre em Educação pela Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Campina Grande – PPGed / UFCG. Membro do Núcleo de Estudos e Pesquisa em Educação do Campo, Formação de Professores(as) e Prática Pedagógica-Nupearp. Professora da Rede Pública do Município de Barra de Santana-PB e Supervisora Escolar da Rede Pública do Município de Campina Grande – PB. E-mail: ras-amelia@hotmail.com. <https://orcid.org/0000-0003-4417-4056>.

[2]. Doutora em Educação. Professora Associada da Universidade Federal de Campina Grande – Centro de Desenvolvimento Sustentável do Semiárido (UFCG/CDSA) lotada na Unidade Acadêmica de Educação do Campo. Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFCG. Líder do Núcleo de Estudos e Pesquisa em Educação do Campo, Formação de Professores(as) e Prática pedagógica-Nupearp. Contato: socorrosilva@ufcg.edu.br. <https://orcid.org/0000-0002-9480-7619>.

Campo foi considerado para a organização e gestão das escolas com turmas multisseriadas no campo.

Este capítulo tem como finalidade situar o surgimento das escolas/turmas multisseriadas no contexto das políticas educacionais e identificar as ações sistemáticas de estados e municípios que provocaram o seu fechamento, apresentando como argumentos centrais para isso sua precarização, o número reduzido de estudantes e altos custos econômicos. Percebe-se aqui o debate economicista da educação como custo e não como direito prevalecendo ao longo da história.

As escolas\turmas\classes multisseriadas se caracterizam historicamente como uma forma de organização da oferta escolar que agrupa numa mesma turma, e com a mediação de um único docente, discentes de diferentes idades\níveis\anos\séries.

No dicionário *on-line* da língua portuguesa, multisseriado é um adjetivo para designar uma escola, uma classe, uma turma: “que possui várias séries, fileiras, etapas, classes ou categorias. No sistema educacional brasileiro, refere-se às classes cujos alunos estão em níveis distintos de aprendizagem, mas são instruídos pelo mesmo professor.” (DICIONÁRIO INFORMAL, 2015, s.p.) Optamos, também, por adjetivá-las de multisseriadas pois além de serem assim denominadas na pesquisa acadêmica e no senso comum, queremos que a realidade destas escolas ganhe espaço na pesquisa educacional como uma temática importante de ser pesquisada, mesmo sinalizando a necessidade de se repensar tal terminologia por induzir os docentes a uma prática fundamentada no paradigma seriado e não baseada na heterogeneidade que caracteriza essas turmas.

Cabe ressaltar que essa forma de organização multisseriada não acontece apenas no Brasil, conforme nos mostram os estudos de Santos (2015), nem somente nos territórios rurais, e que a escola/turma multisseriada, embora seja o tipo de organização majo-

ritária no meio campesino brasileiro e, durante décadas, também nas periferias urbanas do país, foi tratada sistematicamente pelo Estado brasileiro como uma escola de segunda categoria.

Para tanto, compreendemos que devemos aprofundar o debate sobre a Educação do Campo, por estas escolas/turmas estarem inseridas neste contexto. Embora a Educação no Campo no Brasil tenha surgido como Ensino Rural, na contemporaneidade a educação escolar para as comunidades que vivem no campo é concebida de forma diferenciada, denominada de Educação no Campo³.

1 O SURGIMENTO E A ORGANIZAÇÃO DA ESCOLA PÚBLICA, DAS CADEIRAS ISOLADAS AOS GRUPOS ESCOLARES⁴: A EXCLUSÃO DOS POVOS CAMPESINOS

A organização do Estado brasileiro, após a independência, não traz uma ruptura com a visão colonialista e se processa de acordo com as expectativas e interesses da aristocracia rural e da monarquia. É certo que o processo de emancipação política do Brasil não alterou as estruturas de poder e mando no país. “Permanecerão os mesmos quadros administrativos, na maior parte das vezes até as mesmas pessoas; e os processos não se modificarão.” (PRADO JR., 1967, p. 260).

[3]. Assim, quando estivermos tratando de um período histórico anterior a este paradigma, usaremos as denominações Educação Rural ou espaço/meio rural. Quando estivermos falando a partir da educação na contemporaneidade, traremos os conceitos de Educação no Campo – para se referir ao espaço/território rural; e Educação do Campo – para se referir às escolas ou políticas que adotam a concepção político-pedagógica deste paradigma.

[4]. A prática de classificação das escolas elementares esteve presente desde o século XIX para facilitar o provimento de professores, para estabelecer os locais de funcionamento – cadeiras isoladas, escolas isoladas, grupos escolares, e atualmente escolas rurais e urbanas ou quem poderia frequentar –, a escola feminina, masculina e mista. A diferenciação entre escolas urbanas e rurais ocorreu no bojo da propaganda da erradicação do analfabetismo e da nacionalização do ensino intensificadas no pós-11 Guerra Mundial (SOUZA, 2006).

Portanto, não foi alterada a estrutura econômica, política, social e cultural herdada do colonialismo: latifúndio, escravidão, racismo, patriarcado, subordinação do Estado a Igreja, e de um modelo educacional elitizado, privado, que excluía mulheres, escravos e pobres, que foi sendo construído desde a chegada dos jesuítas e se manteve após sua expulsão com a proposta das “aulas régias”.

De acordo com Pinheiro (2002, p. 15-16), as “aulas régias”⁵ e a instalação das “cadeiras isoladas”⁶ estavam inseridas no contexto das reformas pombalinas iniciadas em 1759, influenciadas por uma concepção iluminista de instrução, que de forma pragmática adequava a instrução às ideias republicanas e à igreja na necessidade de Portugal. As características desse ensino começavam pelo termo *escola*, aqui colocada no sentido de *cadeira*, na qual os alunos frequentavam as aulas que quisessem, ministradas na casa do professor porque não era prevista estrutura física, ou seja, um edifício escolar.

Mesmo com a formulação da Lei de 15 de Outubro de 1827, decorrente do Projeto Januário da Cunha Barbosa, não tivemos a inclusão da maioria da população brasileira, visto que, colocava no seu artigo 1º: “Em todas as cidades, vilas e lugares mais populosos, haverá as escolas de primeiras letras que forem necessárias” (DECRETO, 1827 *apud* PINHEIRO, 2002, p. 19), o que não contemplava a diversidade de territorialidades e de sujeitos, o que implicou a inexistência da escola pública no território campesino durante décadas.

[5]. As aulas régias foram estabelecidas em Portugal e em suas colônias pelo alvará de 28 de junho de 1759, no âmbito das reformas políticas, administrativas, econômicas e culturais promovidas pelo marquês de Pombal. A criação das aulas régias marcou o surgimento do ensino público oficial e laico, visto que, até então, a educação formal em todos os seus níveis estava sob o controle da Igreja, que também detinha grande influência sobre outras áreas da cultura, como as artes e a impressão de livro (ROMANELLI, 2001).

[6]. Organização escolar que predominou nos períodos colonial e imperial e perdurou até as primeiras décadas da República Velha, denominada de “Era das cadeiras isoladas.” (PINHEIRO, 2002, p. 15).

Devido às dificuldades internas, a inexistência de prédios, de professorado e de investimento financeiro por parte das províncias⁷, o que prevaleceu durante todo o período até o início da república foram as “cadeiras isoladas”. De acordo com Carvalho (2004, p. 187-188), “foi depois de 1870, que se construíram os primeiros edifícios escolares para funcionarem como escolas públicas do Brasil, sendo o primeiro deles no Rio de Janeiro”.

Seguindo essa orientação, na Paraíba foram criadas as cadeiras isoladas, modelo escolar que, segundo Azevedo (1996, p. 527-529), substituiu o antigo sistema educacional que vinha em curso, destruído com a expulsão dos jesuítas, de modo que “do ponto de vista formal, de organização, à ‘unidade do sistema’ sucedeu a fragmentação na pluralidade de aulas isoladas e dispersas”. O ensino básico geral foi “pulverizado” nas “aulas de disciplinas isoladas (aulas régias), sem qualquer plano sistemático de estudo”.

Embora a Lei Januário Barbosa tenha proposto um ensino pautado segundo os postulados do Ensino Mútuo, ou *Método Lancasteriano*⁸, não foi o que predominou no Brasil ao longo de todo o período imperial.

A escola pública republicana nasce abrangendo os setores ligados ao trabalho urbano para formar mão-de-obra para a industrialização, excluindo os negros e as populações campesinas da escolarização. Essa dualidade refletiu a distância que havia “entre a educação da classe dominante (escolas secundárias acadêmicas

[7]. O Ato Adicional delegou às Províncias, conforme § 2º do Artigo 10, a incumbência de “legislar sobre a instrução pública e estabelecimentos próprias a promovê-la, não compreendendo as faculdades de Medicina e Cursos Jurídicos.” (ROMANELLI, 2001, p. 39).

[8]. O método é um novo sistema de ensino que apareceu na Inglaterra nos últimos anos do século XVIII. Este sistema instruiria crianças ou adultos com a colaboração de alguns colegas, que seriam os monitores. O método foi implantado na Inglaterra e em outros países da Europa, nos Estados Unidos e Canadá. Seus promotores são André Bell, ministro da Igreja Anglicana, e Joseph Lancaster, que definiram os princípios do novo sistema e determinaram as estruturas e os procedimentos pedagógicos pelo ensino elementar. O novo método seria aplicado no século XIX e tomaria o nome de ensino mútuo (LESAGE, 1999).

e superiores) e a educação do povo (primária e escola profissional)” (ROMANELLI, 2001, p. 41), mantendo, conseqüentemente, a distinção entre as profissões liberais (intelectuais) e os trabalhadores destinados a serem mão de obra nas indústrias.

A Constituição de 1891 consagrou a federação, deu maior autonomia aos Estados, em relação ao ensino, mantendo, assim, a dualidade de sistemas, reservando à União o direito de “criar instituições de ensino superior e secundário nos estados” e “prover a instrução secundária no Distrito Federal” (ROMANELLI, 2001, p. 41). Aos estados caberia a instrução primária e, na prática, também a educação profissional.

Na Paraíba, este processo inicia-se a partir de 1911, com o encaminhamento para o presidente da província do estado de um projeto de reforma da instrução primária, que apontava, dentre outros, os seguintes aspectos:

divisão do ensino em elementar e complementar; o ensino será ministrado em escolas isoladas⁹ e grupos escolares¹⁰; as disciplinas professadas nas escolas serão distribuídas por quatro anos, sendo o curso complementar praticado no último ano e somente nos grupos escolares. (PINHEIRO, 2002, p. 115).

Com isto, iniciava-se uma nova forma de organização escolar na qual o Estado assumia um novo papel social e pedagógico, que se afirma após a década de 1940, com a adoção do modelo seriado

[9]. As escolas isoladas também eram designadas de escolas singulares, cadeiras primárias públicas de ensino ou cadeiras isoladas. Elas eram unidades não agrupadas, constituídas por um ou mais grupos de alunos, de idades variadas, sob a responsabilidade de um(a) docente. Podiam ser femininas, masculinas ou mistas e havia a possibilidade de que suas turmas fossem subdivididas em classes, segundo o nível de instrução do público atendido (FARIA FILHO, 1996).

[10]. A experiência de dotar a escola primária de graduações foi, a princípio, implementada nos anos 30 do século XIX, na França. Essa nova escola graduada podia ser denominada escola central, escola graduada ou grupo escolar (SOUZA, 1998).

como forma de organizar a educação primária e secundária no Brasil, e passou a ser o modelo de organização administrativo-pedagógica dos grupos escolares (CARVALHO, 2004), pois

[...] Sua proposta de organizar a construção do conhecimento de modo simultâneo foi uma clara oposição ao ensino mútuo ou método Lancaster, bastante comum no século XIX, que reunia em uma mesma sala alunos com idades e níveis diferentes de escolarização. A seriação e a uniformização dos conteúdos sancionados pelo método “lições de coisas” foram responsáveis por organizar o tempo escolar, distribuindo gradualmente os conteúdos nos quatro anos que compunham o curso primário, o que resultou no uso de livros didáticos, de literatura infantil e cartilhas ajustadas ao currículo da escola primária (CARVALHO, 2004, p. 72).

Para esta autora, a introdução do método simultâneo¹¹ constituiria outra novidade que provocaria modificações na delimitação do tempo de duração das aulas. Os alunos seriam divididos, de forma mais ou menos homogênea, em classes distintas, com um(a) professor(a) lecionando para cada uma delas.

Segundo Saviani (2006), os grupos escolares¹² constituíram um fenômeno urbano, já que no meio rural ainda predominou, por muito tempo, as “escolas isoladas”. Porém, por possuírem turmas seriadas, os grupos escolares também eram conhecidos

[11]. Este ensino objetiva atender um grande número de alunos separados em subgrupos conforme o grau de desenvolvimento. Segundo esse método, cada professor deveria atender a três classes. Foi criado e sistematizado por São João Batista de La Salle (1651-1719), que suavizou a disciplina escolar da sua época, proibindo os castigos físicos (MENEZES, 2002).

[12]. Os grupos escolares, formados pela reunião de várias escolas preliminares, compreendiam uma organização escolar mais sofisticada e racional, que pressupunha um edifício escolar com várias salas de aula, além de uma organização pedagógica fundamentada na classificação dos alunos em agrupamentos (classes) homogêneos, na divisão do trabalho docente e na graduação e pressupunha, ainda, a fragmentação dos programas de ensino, a ordenação do tempo escolar e a supervisão do trabalho educativo pelo diretor (SOUZA, 2006).

como escolas graduadas. Os grupos escolares, diferentemente das escolas isoladas, foram instalados em majestosas construções destinadas, prioritariamente, à educação das elites urbanas.

Por isso, a memória a respeito dos grupos escolares foi construída sobre uma destituição da memória relativa às escolas isoladas que, em muitas partes do país, constituíam a única alternativa de acesso à instrução primária e que foi acentuando uma visão preconceituosa sobre as escolas multisseriadas.

2 O PARADIGMA DA EDUCAÇÃO RURAL: A EMERGÊNCIA DE UMA ESCOLA PRECARIZADA E PAUTADA NO MODELO URBANO SERIADO

A partir da década de 1920 foram surgindo frações da elite brasileira que objetivavam romper com a antiga ordem oligárquica, impulsionando a industrialização e a urbanização como fatores de modernização do Brasil. O declínio da oligarquia agrária, a ascensão da burguesia industrial, o aumento do êxodo rural pela miséria e opressão existentes no campo, as manifestações do tenentismo, o surgimento do Partido Comunista e o pensamento escolanovista vão também influenciar todos os movimentos educacionais e as propostas de organização escolar neste período.

Tais movimentos, que exigiam mudanças no modelo produtivo para impulsionar a transferência da base econômica da área agrícola para a área industrial, impuseram à educação escolar a necessidade de se adequar ao novo contexto, aos novos papéis exigidos, a exemplo da qualificação de mão de obra para atender a economia industrial emergente e fortalecer o capitalismo nacional.

Nesse período, ocorre também a consolidação de uma corrente de pensamento denominada de ruralismo pedagógico, que tinha como objetivo principal propagar uma escolarização que

integrasse o homem às condições regionais e o fixasse no campo. Nessa perspectiva:

O paradigma da Educação Rural emerge na esfera das políticas governamentais a partir da década de 1930, numa visão dicotômica (urbano/rural, indústria/agricultura, científico/popular, atrasado/moderno), gerando o modelo urbanocêntrico¹³. Modelo que se afirma com as políticas desenvolvimentistas a partir da década de 1950, na qual o campo é encarado como lugar do atraso, residual e em processo de extinção na sociedade brasileira, a partir do desenvolvimento da indústria e da urbanização do País (SILVA, 2018, p. 36).

Porém, vale ressaltar que mesmo diante das limitações do ruralismo pedagógico, expressas, principalmente, na questão da concepção da escola como redentora e no objetivo de prender o homem à terra, não podemos deixar de considerar a importância desse fenômeno como instrumento indispensável para efetivar a educação rural a partir da década de 1930, visto que o discurso ruralista

[...] surge como reação de vários educadores à situação em que se encontrava a educação brasileira. Para esses educadores a falta de desenvolvimento do campo, a não fixação do homem à terra e a situação das escolas rurais, é uma questão predominantemente cultural, e a escola teria o papel de realizar uma mudança no campo tirando-o do atraso e da ignorância, impedindo assim a migração de sua população para a cidade (SILVA, 2000, p. 28-29).

[13]. O termo urbanocêntrico é aqui utilizado para se referir a um discurso pedagógico no qual a concepção de educação e o modelo didático-pedagógico utilizados nas escolas da cidade são transferidos para as escolas localizadas nas áreas classificadas pelos órgãos oficiais como rurais, cuja centralidade é a cidade e o processo de urbanização, e o modelo graduado e do ensino simultâneos (SILVA, 2018).

Ainda segundo Silva (2000), essa visão de educação teve como fundamento o ideário da Escola Nova¹⁴, amplamente legitimado pelos princípios liberais dominantes no período, que atribuía à escola a tarefa de solucionar a situação de miséria e ignorância em que viviam os camponeses. De acordo com Saviani (2011), o ideário da Escola Nova consiste na visão de uma educação articulada ao modelo de desenvolvimento capitalista urbano e industrial e a um pensamento liberal que entendia a educação como a responsável por esse desenvolvimento.

Assim, vamos ter como resposta a essa reivindicação dos pioneiros a formulação de campanhas, programas e projetos para as populações rurais, a exemplo da Campanha Nacional da Educação Rural (CNER)¹⁵, a Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo (CNEA), as Missões Rurais¹⁶ e Cursos de Capacitação para professores¹⁷. Além da fundação da Sociedade Brasileira de Educação Rural, em 1935 (PAIVA, 1987), que tinha como objetivo propagar a Educação Rural.

Durante o Estado Novo, nos anos de 1937 até 1945, fortaleceu-se a preocupação com a escolarização dos sujeitos camponeses frente aos altos índices de analfabetismo e de êxodo rural. Dessa

[14]. “Movimento Pedagógico originário da Inglaterra e largamente difundido nas democracias liberais da Europa e dos Estados Unidos que propõe uma pedagogia centrada nas diferenças individuais, na experimentação e na reificação do psicologismo e dos métodos e processos de ensino” (SILVA, 2010 *apud* KONDO, 2014, p. 07).

[15]. “O objetivo do CNER era contribuir para acelerar o processo evolutivo do homem rural, despertando nele o espírito comunitário, a ideia, o valor humano e o sentido de suficiência e responsabilidade para que não se acentuassem as diferenças entre a cidade e o campo. As atividades da CNER tiveram dois pontos de apoio: as missões e os centros rurais de treinamento destinados a professores leigos e a preparação dos filhos dos agricultores para a atividade agrícola” (PAIVA, 1987, p. 201).

[16]. Paralelamente, foram também criados os Clubes Agrícolas, cujas atividades ultrapassavam os limites das salas de aulas. Preferencialmente localizados nos centros urbanos, já havia, em 1942, 19 desses estabelecimentos espalhados por todo o Estado da Paraíba (PINHEIRO, 2002).

[17]. Entre os pioneiros temos as propostas de Sud Menucci e Alberto Torres de formação específica para o magistério rural, com a criação das Escolas Normais Rurais, as Semanas Pedagógicas nos municípios e as Missões Rurais (SILVA, 2000).

preocupação, decorre o foco na construção de um modelo de organização escolar em todo o território nacional, que unificasse os conteúdos comprometidos com a construção de uma nacionalidade brasileira¹⁸, superasse o atraso das escolas isoladas, com a graduação do ensino primário em séries, classes homogêneas por idade ou nível de domínio do conteúdo, uso do tempo padronizado e edificações com padrões arquitetônicos planejados, se colocam como modelos – grupos escolares – acentuando a dicotomia entre a educação ofertada para as camadas médias e altas urbanas (ROMANELLI, 2001; PAIVA, 1987).

Apesar de todo o discurso sobre a importância da criação de grupos escolares para a modernização do Estado paraibano e a formação do cidadão, esses estabelecimentos atenderam as necessidades dos filhos da elite e da classe média locais, esta última constituída, principalmente, por profissionais liberais, funcionários públicos, comerciantes, além dos filhos de proprietários de médias e grandes propriedades, oriundos da zona rural. (PINHEIRO, 2002, p. 150).

No caso da Paraíba, do ponto de vista da organização escolar, o que percebemos é que, gradativamente, as cadeiras isoladas vão sendo transformadas em escolas reunidas¹⁹ e/ou em grupos escolares nas áreas urbanas do Estado, enquanto que no mundo rural continuam as cadeiras isoladas que, também gradativamente

[18]. Essa proposta, entre outras questões, tinha como finalidade evitar a entrada do pensamento comunista e socialista na educação e construir uma nacionalidade brasileira, fazendo parte de uma política educacional voltada para as questões disciplinares e o culto às datas e aos heróis nacionais e paraibanos, por meio do aprendizado de hinos, cânticos e poesias que enalteciam a cultura local e nacional (PINHEIRO, 2002).

[19]. As escolas reunidas eram encaradas pelos administradores da instrução pública como uma organização escolar transitória, já que, paulatinamente, se transformariam em grupos escolares, à medida que aumentasse a demanda por escolas nas diversas localidades. (PINHEIRO, 2002).

te, passam a ser substituídas pelas escolas típicas rurais ou escolas isoladas.

Conforme Souza (1998, p. 50), as escolas isoladas tinham características semelhantes nos diferentes estados, “conhecidas como não graduadas, em geral funcionavam em casas improvisadas, sob o comando de um único professor, que utilizava método de ensino individual e que dispunha de poucos recursos didáticos e metodológicos”, sendo a classificação dos alunos realizada “por nível de aprendizado e segundo o programa de ensino do professor” (SOUZA, 1998, P. 50).

Vale salientar que a precariedade imperava nesse tipo de organização escolar, a começar pelo espaço de funcionamento, um estabelecimento improvisado e inadequado à natureza da atividade educativa:

As cadeiras isoladas continuavam funcionando nas residências dos professores [...] e acarretava problemas tanto de ordem administrativa quanto de ordem pedagógica. [...] alguns gestores da instrução pública consideravam “promíscua” a convivência entre os discípulos e a família do professor, reunidos na mesma casa, na maioria das vezes, de aparência das mais humildes. (PINHEIRO, 2002, p. 73).

Para Faria Filho (1996), a adoção do grupo escolar como representação da nova forma escolar que se construía e se impunha e a consequente crítica às escolas isoladas favoreceu a construção de novos espaços escolares, novos monumentos que materializassem e dessem visibilidade aos novos signos políticos, culturais e aos novos tempos, em que se pretendia instaurar um mundo urbano e industrializado no qual predominasse a cultura moderna.

A implantação dos grupos escolares incorporava o projeto político civilizador da República e a possibilidade de corrigir as deficiências das escolas

isoladas, consideradas ineficientes, com precário atendimento, e vulnerável ao poder político local dos municípios e povoações onde eram situadas. (OLIVEIRA, 2006, p. 03).

A construção das escolas rurais foi realizada prioritariamente pelos investimentos do governo federal, com auxílio do Instituto Nacional de Ensino Primário (Inep) e ao Fundo Nacional de Ensino Primário, o qual “possibilitou a efetiva cooperação com os Estados na construção de prédios para escolas, especificamente rurais, em todo território nacional” (INEP, 1987, p. 200).

Esse movimento também se faz presente na criação da Escola Rural Modelo da Paraíba, também chamadas de *Escolas Granjas*. Muitas delas se situavam nos distritos e povoados:

Considerava-se que o ensino rural melhoraria as condições de vida dos habitantes do campo, fixando-os em sua gleba e evitando, por conseguinte, o êxodo para os grandes centros urbanos; “obrigava” as prefeituras a instalar e a manter pelo menos uma “escola-granja”, ou seja: toda aquela que, além do ensino de letras do programa oficial, [ministresse] praticamente, em terreno doado pela Prefeitura ou por particular, ensino de horticultura, jardinagem, silvicultura, pomicultura, suinocultura, cunicultura, apicultura, sericultura e culinária. (PINHEIRO, 2002, p. 214).

Todo este processo de construção e organização das escolas reunidas e grupos escolares vai ocorrer num cenário de disputa entre as *novas* e *velhas* elites do Estado. Sua localização passa a ter a influência da política clientelista²⁰.

[20]. Uma evidência disso, segundo Pinheiro (2002), é que, a partir da construção dos grupos escolares na Paraíba se aprova uma Lei, estabelecendo que as escolas deixem de ter o nome das localidades onde se situam, passando a adotar nomes de políticos e de representantes das oligarquias locais.

Tanto mantiveram o tradicional modelo de organização escolar, sendo, por isso, mais facilmente submetidas aos interesses particulares dos grupos dominantes – as oligarquias locais –, quanto materializaram as novas necessidades impostas pelas mudanças socioeconômicas e culturais que se processaram naquele período da história parai-bana. (PINHEIRO, 2002, p. 125).

A escola precisava ser a instituição que transmitisse a cultura urbano-industrial, portanto, deveria funcionar como instituição socializadora dos conhecimentos necessários à inserção das crianças, adolescentes e adultos no mundo urbano, nas relações mercantilizadas e na República (FARIA FILHO, 1996). A cultura das populações pobres, afirma Silva (2000), não era considerada adequada ao convívio social no mundo urbano e caberia à escola realizar essa transformação, ajustar a mentalidade desta população à sociedade capitalista e ao trabalho assalariado no campo e na cidade.

Nesta perspectiva, aponta Silva (2000), o paradigma do urbanismo pedagógico – gestado no Congresso da Educação, em 1942, numa divisão ocorrida entre os pioneiros da Educação – ganha posição, principalmente a partir da década de 1950, entre os que defendiam o discurso do ruralismo pedagógico e os que defendiam o discurso do urbanismo pedagógico. A visão da escola como redentora da sociedade os unificava, todavia, a perspectiva de que isso se daria a partir do processo de industrialização urbanização, os dividia.

Segundo Silva (2000), na perspectiva do discurso do urbanismo pedagógico a escola precisava contribuir para uma adaptação da mentalidade das pessoas do campo ao processo de modernização que estava em curso, adquirindo uma cultura geral, que seria formulada a partir dos centros desenvolvidos do país, o que não faria sentido existir uma educação específica, conforme defendida pelo ruralismo pedagógico.

Em 1960, no governo de Juscelino Kubitschek, essa visão desenvolvimentista e urbanizadora já influenciou a formulação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), aprovada em 1961²¹, na perspectiva de aprimorar a educação brasileira e adequá-la aos novos modelos políticos e econômicos vigentes no mundo. Alguns de seus dispositivos eram: a) tanto os setores públicos como o setor privado têm o direito de ministrar o ensino em todos os níveis; b) o Estado pode subvencionar a iniciativa particular no oferecimento de serviços educacionais (BRASIL, 1961).

Nesse sentido, a única referência que se faz às escolas rurais evidencia uma *desobrigação do Estado* no que se refere à escolarização da população campesina (SAVIANI, 1996). Em seus artigos 31 e 32, a LDB nº 4.024/61 trazia a transferência de responsabilidades da garantia do ensino primário rural para a iniciativa privada, uma vez que orientava as empresas agrícolas e os proprietários rurais a buscarem meios de favorecer a seus funcionários e servidores, bem como a seus filhos, o acesso à formação primária.

Art. 31. As empresas industriais, comerciais e agrícolas, em que trabalhem mais de 100 pessoas, são obrigadas a manter ensino primário gratuito para os seus servidores e os filhos desses. § 1º Quando os trabalhadores não residirem próximo ao local de sua atividade, esta obrigação poderá ser substituída por instituição de bolsas, na forma que a lei estadual estabelecer. [...]

Art. 32. Os proprietários rurais que não puderem manter escolas primárias para as crianças re-

[21]. A proposta da primeira Lei de Diretrizes e Bases (LDB) encaminhada pelo Governo ao Congresso foi debatida por dois grupos, um progressista e outro conservador. Foi aprovada somente 13 anos depois, em 20 de dezembro de 1961, na Lei 4024, com a prevalência das ideias conservadoras. A referida lei pontuou algumas questões referentes ao ensino no meio rural. O artigo 32 rezava sobre a responsabilidade dos proprietários rurais, os quais deveriam manter escolas primárias para as crianças residentes em suas terras ou então facilitar a frequência das mesmas nas escolas próximas (ROMANELLI, 2001; PAIVA, 1987).

sidentes em suas glebas deverão facilitar-lhes a frequência às escolas mais próximas, ou propiciar a instalação e funcionamento de escolas públicas em suas propriedades (BRASIL, 1961s.p.).

Em consequência dos artigos 31 e 32 da Lei 4024/61, são admitidas diferentes alternativas, como instalação de escolas públicas nas propriedades, instituição de bolsas e manutenção de escolas pelos proprietários rurais, dentre outros. No campo, as consequências são a precarização da infraestrutura das escolas e da formação dos profissionais da educação.

Tendo em vista o cumprimento do dispositivo legal, muitos proprietários utilizam suas casas ou antigas residências e improvisam salas de aula totalmente mal adaptadas e inadequadas para o funcionamento de uma escola. Os professores(as), quase sempre, são pessoas da própria família ou *afilhados* e, finalmente, esses proprietários agiam como verdadeiros *diretores* da escola.

A influência da pedagogia libertadora e dos movimentos educativos populares junto às populações camponesas trazem uma nova visão para o processo educacional do campesinato no Brasil, durante a década de 1960, todavia, é rapidamente reprimido e perseguido pela ditadura militar que se implanta no país, a partir do golpe de 1964 (PALUDO, 2012).

Segundo Gonçalves Neto (1994), a partir do golpe civil-militar de 1964, prevaleceram e foram reforçadas, na economia brasileira, as formas de acumulação dominantes, evidenciadas, também, no meio rural, principalmente, nos programas e projetos educacionais que se estenderam à década de 1970²², tendo em vista que

[22]. Nesse período, foram firmadas parcerias baseadas em uma tríplice aliança do capital internacional, juntamente com a burguesia local e a tecnocracia militar. Além disto, o Ministério da Educação e Cultura firmou parcerias com uma agência estadunidense, a *United States Agency for International Development* (USAID). Tais acordos serviram para direcionar a educação nacional, tratando todos os níveis de ensino, além do treinamento de professores e a confecção dos livros didáticos que eram utilizados na prática de ensino (ROMANELLI, 2001; PAIVA, 1987).

as diretrizes educacionais precisavam estar adequadas ao novo modelo político e econômico, para acompanhar a nova roupagem do capitalismo.

Esses fatores aceleram os processos de modernização conservadora capitalista no campo brasileiro, com a modernização da agricultura e a emergência do agronegócio²³, com a face moderna do latifúndio, da exploração e da monocultura mecanizada a partir dos pacotes tecnológicos da Revolução Verde²⁴. O aumento da concentração de terra, das águas e da riqueza somente acentuou a pobreza, a migração do campesinato e a subordinação da agricultura ao capital (ALENTEJANO, 2012).

Mas as mudanças não ficaram somente restritas ao plano econômico, sendo visíveis transformações também nos planos políticos e sociais. Saviani (1989) relata que devido a essa intensificação do processo de desenvolvimento do capitalismo no Brasil, tanto a esfera rural quanto a urbana foram profundamente alteradas, pois se buscou, durante esse período, industrializar (mecanizar) as práticas de produção no campo, resultando um brutal processo de expulsão do campo – ocorrendo o conhecido êxodo rural –, o que ocasionou, conseqüentemente, um vertiginoso crescimento populacional urbano.

[23]. Trata-se de um modelo norte-americano assentado na produção em grande escala e em grandes extensões de terra, além da degradação ambiental e uso excessivo de agrotóxico. No Brasil, o termo foi apropriado por determinado segmento para designar tecnificação e escala na pecuária. Ou seja, o uso de técnicas de produção intensiva (mecanização e química). Conseqüentemente, associou-se o agronegócio à modernização, eficiência e alta produtividade e passou a ser utilizado para indicar inserção competitiva no mercado globalizado (BRASIL, 2013).

[24]. Revolução Verde é o nome dado ao conjunto de iniciativas tecnológicas que transformou as práticas agrícolas e aumentou drasticamente a produção de alimentos no mundo. Teve início na década de 1950 no México, suas principais características são: modificação genética de sementes; mecanização da produção; uso intensivo de produtos químicos (fertilizantes e pesticidas); produção massificada de produtos – produtividade. Durante a ditadura militar, este modelo tecnológico se implanta no Brasil para fortalecer o agronegócio em ascensão. Disponível em: <https://www.significados.com.br/revolucao-verde>. Acesso em: 20 mar. 2020.

3 O ACIRRAMENTO DAS DESIGUALDADES NO CAMPO E A LUTA PELA ESCOLA: O SURGIMENTO DO MOVIMENTO DA EDUCAÇÃO DO CAMPO

No contexto da modernização conservadora no campo, é o veículo de desigualdade social o obstáculo para o desenvolvimento dos camponeses, tornando-os dependentes de empresas globais fabricantes dos pacotes tecnológicos. As políticas de desenvolvimento que privilegiaram o viés técnico deixaram de lado as mudanças sociais e estruturais, tais como a Reforma Agrária.

Em oposição ao agronegócio como forma de organização das relações sociais e produtivas capitalistas no campo, o paradigma agrário da agricultura familiar e camponesa se coloca como um projeto societário contra-hegemônico, cuja forma de organização das relações sociais e produtivas se fundamenta no trabalho familiar, na policultura, na produção para autoconsumo e geração de renda para sustentação da família, e o foco de circulação da sua produção centra-se no mercado local numa relação de respeito com a terra, com as águas, com a floresta e com a produção de alimentos saudáveis num diálogo com a agroecologia.

Sabourin (2009), ao falar da agricultura camponesa no Brasil, ressalta que apesar das especificidades dos ambientes naturais do meio rural nas diferentes regiões brasileiras, “a produção agrícola de natureza familiar é frequentemente associada ao manejo coletivo de recursos naturais comuns (terras, água, pastos) ou à redistribuição de fatores de produção (sementes, trabalho, saber fazer...)” (SABOURIN, 2009, p. 23). Essas formas comuns das relações de trabalho na produção camponesa, mesmo que materializadas de diferentes maneiras, caracterizam-se pela ajuda mútua e construção coletiva de regras de acesso ou de compartilhamento dos recursos necessários à produção.

A reprodução da sociedade e das unidades familiares de produção tem por base uma série de práticas, sujeitas a regras coletivas marcadas pela reciprocidade: uso de recursos comunitários, transmissão intergeracional de bens (doação de animais, terras, dotes e dotações), transmissão do saber pela família e redes sociais (SABOURIN, 2009, p. 24).

O Estado brasileiro fez do projeto de crescimento econômico, tecnocrático e industrial o mais importante e eficaz meio de propagação ideológica que um governo necessita para defender os interesses dominantes das classes detentoras dos meios de produção. É importante destacar que a Reforma do Ensino de 1º e 2º Graus, instituída pelo governo militar, no ano de 1971, depois de tramitação sumária no Congresso, foi um dos mecanismos de disseminação da ideologia dominante da época.

A Lei 5.692, de 11 de agosto de 1971, mudou a organização do ensino de 1º e 2º graus no Brasil. Até então, a educação era dividida em primário (com quatro anos de duração), ginásial e colegial (com oito ou nove anos). Foi com a reforma que se criaram o 1º e o 2º graus. O 1º grau uniu o primário e o ginásio, somando oito anos. O 2º grau ficou com duração de três anos, passou a ter caráter de terminalidade e, obrigatoriamente, cunho profissionalizante. A educação pautada por tal modelo desencadeou o que podemos chamar de uma profissionalização compulsória, em que predominou um ensino técnico voltado para a preparação dos educandos ao mercado de trabalho.

Neste momento, a política coronelista e clientelista inaugurada a partir dos anos de 1930, de manutenção de salas de aula nas casas das professoras, de construção de prédios conjugados com a residência da professora, ou mesmo a construção de pequenos

prédios escolares (geralmente com duas salas de aula), ainda predominava nas comunidades rurais do Brasil, especialmente no Norte e Nordeste.

Conforme Maia (1983, p. 17), na medida em que não havia critérios definidos publicamente para escolher quem deveria ser contemplado com uma escola na sua residência, “prevalcia a política coronelista e clientelista local em que a própria professora percebia-se “beneficiada” pela administração pública e de seus contatos políticos ou arcando com as despesas, compartilhadas posteriormente com os alunos”.

A matriz hegemônica do tecnicismo reforçava ainda mais o silenciamento da dimensão política da educação, da diversidade nas condições de oferta da escolarização, numa perspectiva de uma educação instrumentalizadora e generalista. Assim,

o modelo instituído na área da educação representava o excessivo grau de centralismo administrativo; a rigidez hierárquica de papéis nos sistemas de ensino; o superdimensionamento de estruturas centrais e intermediárias, com o conseqüente enfraquecimento da autonomia da escola como unidade de ponta do sistema; a separação entre planejamento e execução das atividades educacionais e a exclusão dos agentes das atividades educacionais dos processos decisórios. (BORGES, 2012, p. 44).

Organização escolar que não conseguiu chegar no campo brasileiro, que continuava com suas estruturas precarizadas, seus docentes sem condições de trabalho e com sua formação inicial incompleta (a maioria inclusive era denominada de leiga, pois não possuía titulação de magistério ou ensino superior). Isso acentua ainda mais na sociedade a visão preconceituosa e estereotipada

sobre a escola\turma multisseriada, que passa a ser tratada cada vez mais como uma escola de segunda categoria.

Sem apoio nos planos pedagógicos, administrativos e financeiros as escolas rurais tornaram-se residuais ao sistema. Para elas, são enviados os móveis e equipamentos usados, que são substituídos por novos na cidade, professores que não são considerados bons ou que questionam o poder local, são deslocados para as comunidades mais distantes como forma de castigo, uma prática curricular centrada em listagem de conteúdos desconcontextualizados ou na sequência estabelecida pelos livros didáticos. (SILVA, 2009, p. 81).

Para esta autora, a partir de 1975, para responder a realidade das turmas multisseriadas, o governo brasileiro, no âmbito do Promunicípio (Projeto de Cooperação Técnica e Financeira Estado/Município), adotou duas estratégias que trazem repercussão nas políticas educacionais nos dias atuais: a nucleação das escolas multisseriadas e o transporte dos estudantes para as sedes dos municípios.

Não se tratava de buscar atender o direito destes sujeitos a ter uma escola na sua comunidade, com uma oferta que assegurasse o seu acesso e permanência com o mínimo de condições de funcionamento. A diversidade de programas e projetos destinados a esta escola não conseguiu nem repensar a situação da escola, nem da formação dos docentes, nem de uma organização do trabalho pedagógico que considerasse essa heterogeneidade (SILVA, 2000).

No fim da década de 1980, o Brasil – após muitas lutas travadas pelos sindicatos e entidades de classes, de partidos de oposição, movimentos sociais, contra os resquícios da Ditadura Militar –, passa a viver novamente um momento de redemocratização,

surgindo a possibilidade da elaboração de uma nova Constituição, no intuito de garantir um Estado Democrático de Direito.

A democratização política do país e a nova Constituição de 1988, conhecida como Constituição Cidadã, “forneceram o arcabouço institucional necessário às mudanças na educação brasileira” (SHIROMA *et al.*, 2004, p. 50). Uma das questões importantes é a afirmação da Educação como um direito de todos e dever do Estado, se consolidando, de maneira incisiva, respectivamente, no artigo 6º do capítulo II e no artigo 205 do capítulo III. Vejamos abaixo:

Art. São direitos sociais a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o transporte, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição. (BRASIL, 1988, p. 18).

Art. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (BRASIL, 1988, p. 123).

Nesse sentido, é notório que o direito à educação é o primeiro na sequência e, como é direito social, entendemos que deve ser – ou deveria ser – usufruído por todos os sujeitos, independentemente da sua origem ou condição social. É considerando esse contexto do direito social para todos que, mesmo a Constituição Federal não trazendo a expressão Educação do Campo, compreendemos seu espaço, visto que sendo a educação um direito social e para todos, nada mais justo do que seja disponibilizado para os camponeses, um coletivo social que faz parte desse todo.

Outro artigo que possibilitou uma mobilização das organizações que atuavam com as populações camponesas, foi o artigo

28, que remete para a adequação dos sistemas de ensino à especificidade da realidade do campo, ao colocar que, na oferta de educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias quanto à sua adequação às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente:

I. Conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural;

II. Organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas;

III. Adequação à natureza do trabalho na zona rural (BRASIL, 1996, p. 16).

Mais recentemente, foi realizada uma alteração no artigo 28, da LDB, com o acréscimo do parágrafo único, que normatiza as questões referentes ao fechamento de escolas, colocando que: O fechamento de escolas do campo, indígenas e quilombolas será precedido de manifestação do órgão normativo do respectivo sistema de ensino, que considerará a justificativa apresentada pela Secretaria de Educação, a análise do diagnóstico do impacto da ação e a manifestação da comunidade escolar (BRASIL, 2014).

Na compreensão de Caldart (2002), os povos do campo devem ser atendidos por políticas de educação que garantam o seu direito a uma educação que seja no e do campo. Conforme esclarece a autora: “No: o povo tem direito a ser educado no lugar onde vive; Do: o povo tem direito a uma educação pensada desde o seu lugar e com a sua participação, vinculada à sua cultura e às suas necessidades humanas e sociais.” (CALDART, 2002, p. 18).

A luta pelo direito à Educação do Campo também ocorre na disputa para elaboração de um marco normativo específico, pela proposição e formulação de políticas, e pela participação na gestão das políticas educacionais.

A luta dos movimentos políticos e pedagógicos da Educação do Campo deram força e vigor à elaboração de um marco normativo específico para a Educação das populações camponesas, dentre as quais podemos destacar as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica, em 2002; as diretrizes complementares da Educação do campo, em 2008; e o decreto presidencial nº 7.352, de 04 de novembro de 2010, que instituiu a Educação do Campo e que trata de diferentes dimensões do processo educativo, o que representou avanços significativos para as práticas educativas no nosso país (SILVA, 2013).

Neste sentido, conforme nos coloca Sanfelice (2005, p. 91), “a educação pública é algo a ser construído no âmbito das relações contraditórias do Estado no modo de produção capitalista, porque nem tudo que é estatal é do interesse público, pois tende ao favorecimento do interesse privado”. Assim, o Movimento da Educação do Campo, na luta pela educação e pela construção de uma política pública de Educação do Campo, viveu constantemente os sinais e forças conflituosos e contraditórios na relação com o Estado. A organização do Movimento da Educação do Campo evidenciou demandas que ficaram excluídas das políticas durante décadas, e sua mobilização sempre ocorre na perspectiva de políticas e práticas educativas que tenham como ponto de partida o reconhecimento de que os camponeses são sujeitos de sua história.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na reflexão construída durante o capítulo, evidenciamos como o campo sempre foi visto como lugar de atraso, uma realida-

de a ser superada e, por esse motivo, as políticas sociais excluíram durante décadas estes sujeitos dos direitos sociais, dentre eles a Educação.

O paradigma da Educação Rural, que ainda prevalece na maioria das práticas educativas e nas políticas educacionais de estados e municípios, sempre buscou adaptar as populações camponesas aos modelos de desenvolvimento hegemônicos em cada momento da história, o que sempre resultou numa proposta educacional descontextualizada da vida e da cultura do povo camponês.

Consequentemente, isso culminou numa organização escolar precarizada que teve que se ajustar ao modelo urbanocêntrico seriado, com currículos fragmentados e voltados para a transmissão de conteúdos que adaptam os indivíduos às necessidades da sociedade capitalista.

A pesquisa revelou que as escolas multisseriadas são uma realidade majoritariamente presente no nosso campo de pesquisa, contrariando a vontade dos gestores sobre sua existência. Nesse sentido, a contradição revelada é que quanto mais os gestores traçam estratégias de extinção desse tipo de organização escolar, mais ela encontra formas de existência e resistência, contemplando a própria heterogeneidade do campo brasileiro.

A emergência do debate e do movimento da Educação do Campo, a partir da década de 1990, trouxe a luta pela efetivação do marco normativo específico da educação camponesa, que considere a diversidade dos contextos, dos sujeitos e dos espaços escolares nos quais as práticas de gestão participativa democrática precisam continuar. Isso é de fundamental importância, tendo em vista que a conquista da lei diz respeito à fundamentação legítima das suas reivindicações.

REFERÊNCIAS

- ALENTEJANO, Paulo. Modernização da Agricultura. In: CALDART, Roseli Salete *et al.* (org.) **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012. p. 479-483. Disponível em: <http://www.epsjv.fiocruz.br/sites/default/files/l191.pdf>. Acesso em: 15 mai. 2020.
- AZEVEDO, Fernando. **A cultura brasileira**. Rio de Janeiro: Editora da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), 1996.
- BORGES, Marisa. A política educacional nos anos de 1980 e 1990: qual a proposta de democratização da gestão escolar? **Atos de pesquisa em educação**, v 7, n 1, p. 143-174, jan./abr. 2012. Disponível em: <https://proxy.furb.br/ojs/index.php/atosdepesquisa/article/viewFile/2714/1935>. Acesso em: 12 mai. 2020.
- BRASIL. **Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961**. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União. Brasília, 1961. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis. Acesso em: 20 mar. 2020.
- BRASIL. **Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971**. Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º grau e dá outras providências. Diário Oficial da União. Brasília, 1971. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L5692.htm. Acesso em: 20 mar. 2020.
- BRASIL. **Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Senado Federal, Brasília, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 10 mar. 2020.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Centro Gráfico do Senado Federal, 1988.
- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CEB Nº 36/2001**. CNE, Distrito Federal, 2001. Disponível em: http://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/mn_parecer_36_de_04_de_dezembro_de_2001.pdf. Acesso em: 12 jan. 2021.
- BRASIL. **Programa Nacional de Educação do Campo – PRONACAMPO** (documento orientador). Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão/SECADI Diretoria de Políticas de Educação do Campo, Indígena e para as Relações Étnico-Raciais/DPECIRER Coordenação Geral de Políticas de Educação do Campo/CGPEC. Brasília, 2013. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13214-documento-orientador-do-pronacampo-pdf&Itemid=30192>> Acessado em: 12 jan. 2020.
- CALDART, Roseli Salete. Por uma Educação do Campo: traços de uma identidade em construção. In: KOLLING, Jorge Edgar; CERIOLI, Paulo Ricardo; CALDART, Roseli Salete (Orgs.). **Educação do Campo: identidade e políticas públicas**. Brasília, DF: Articulação Nacional por uma Educação do Campo, 2002. p. 18-25 (Coleção Por uma Educação do Campo nº 4) Disponível em: <https://seminarionacionallecampo2015.files.wordpress.com/2015/09/vol-4-educac3a7c3a30-bc3a1sica-do-campo.pdf>>> Acesso em: 10 abr. 2020.

CARVALHO, Tereza Fachada Levy. As aulas régias no Brasil. In: STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena Câmara (org.). **Histórias e memórias da educação no Brasil: século XVI-XVIII**. v 1. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004. p. 179-191.

DICIONÁRIO INFORMAL. **Multisseriado**. São Paulo, 2015. Disponível em: <https://www.dicionarioinformal.com.br/significado/multisseriado/15357/>. Acesso em: 16 mai. 2020.

FARIA FILHO, Luciano Mendes de. **Dos pardieiros aos palácios: forma e cultura escolares em Belo Horizonte (1906/1918)**. 1996. 362 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1996. Disponível em: <https://repositorio.usp.br/item/000744299>. Acesso em: 12 de mai. 2020.

GONÇALVES NETO, Wenceslau. Estado e planejamento: a agricultura nos planos de Governo no Brasil (1960-1980). **História & Perspectivas**, n 10, p. 88-108, jan./jun. 1994. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/geouerj/article/view/48999>. Acesso em: 16 mai. 2020.

INEP, **Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais**. Brasília, DF: MEC, 1987, p. 200.

KONDO, Pedro Kiochi. **Educação do campo: limites e possibilidades**. 2014. 32f. Monografia (Especialização em Coordenação Pedagógica) – Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba-Paraná, 2014. Disponível em: <<<https://acervodigital.ufpr.br/bitstream/handle/1884/47159/PEDRO%20KIOCHI%20KONDO.pdf?sequence=1>>> Acesso em: 10 fev. 2020.

LESAGE, Pierre. A pedagogia nas escolas mútuas do século XIX. In: BASTOS, Maria Helena Câmara; FARIA FILHO, Luciano Mendes de. **A escola elementar no século XIX: o método monitorial/mútuo**. Passo Fundo: EDIUPF, 1999. p. 09-24

MAIA, Eny Marisa. A Qualidade do Ensino Básico na zona rural: problemas de administração descentralizada num contexto autoritário. **Cadernos de Pesquisa da Fundação Carlos Chagas**, São Paulo, n 46, p. 16-22, ago. 1983. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/1497>. Acesso em: 20 mai. 2020.

MENEZES, Ebenezer Takuno de; SANTOS, Thais Helena dos. **Método simultâneo** (verbete). *Dicionário Interativo da Educação Brasileira*. EducaBrasil. São Paulo: Midiamix Editora, 2002.

OLIVEIRA, Dilma Maria Andrade de. **A política de substituição das escolas isoladas em grupos escolares em Sergipe: 1889/1930**. In: Seminário Nacional de estudos e Pesquisa: história, sociedade e educação no Brasil, VII, 2006, Campinas-SP. Anais [...]. Campinas-SP: Graf. FE: HISTEDBR, 2006. p. 129-130. Disponível em: http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer_histedbr/seminario/seminario7/TRABALHOS/D/Dilma%20maria%20andra-de%20de%20oliveira.pdf. Acesso em: 03 mai. 2020.

PAIVA, Vanilda Pereira. **Educação popular e educação de adultos**. 5 ed. São Paulo: Loyola, 1987.

PALUDO, Conceição. Educação Popular. In: CALDART, Roseli Salete *et al.* (org.) **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venân-

cio, Expressão Popular, 2012. p. 280-287. Disponível em: <http://www.epsjv.fiocruz.br/sites/default/files/l191.pdf>. Acesso em: 15 mai. 2020.

PINHEIRO, Antônio Carlos Ferreira. **Da era das cadeiras isoladas à era dos grupos escolares na Paraíba**. Campinas, SP: Autores Associados, São Paulo: Universidade São Francisco, 2002. (Coleção educação contemporânea)

PRADO JR., Caio. **Formação do Brasil contemporâneo**. São Paulo: Companhia das Letras, 1967.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da educação no Brasil (1931-1973)**. 25. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

SABOURIN, Eric. **Camponeses do Brasil entre a troca mercantil e a reciprocidade**. Rio de Janeiro: Garamond, 2009.

SANFELICE, José Luís. Da escola estatal burguesa à escola democrática e popular: considerações historiográficas. In: LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Dermeval; NASCIMENTO, Maria Isabel Moura (Orgs.). **A escola pública no Brasil: história e historiografia**. Campinas: Autores Associados; HISTEDBR, 2005. p. 89-105.

SANTOS, Fábio Josué. **Docência e Memória: narrativas de professores de escolas rurais multisseriadas**. 2015. 402f. Tese (Doutorado em Educação e Contemporaneidade) – Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade, Universidade do Estado da Bahia, Salvador-Bahia, 2015. Disponível em: <https://docplayer.com.br/55418690-Docencia-e-memoria->

[narrativas-de-professoras-de-escolas-rurais-multisseriadas.html](#). Acesso em: 15 set. 2019.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e Democracia**. Campinas: Autores Associados, 1989.

SAVIANI, Dermeval. O legado educacional do “breve século XIX” brasileiro. In: SAVIANI, Dermeval *et al.* **O legado educacional do século XIX**. Campinas: Autores Associados, 2006. p. 09-32.

SAVIANI, Dermeval. **Histórias das ideias pedagógicas no Brasil**. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2011. (Coleção Memória da Educação).

SHIROMA, Eneida Oto; MORAES, Célia Marcondes; EVANGELISTA, Olinda. **Política educacional**. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

SILVA, Maria do Socorro. **As práticas pedagógicas das escolas do campo: a escola na vida e a vida como escola**. 2009. 464f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife-Pernambuco, 2009. Disponível em: https://repositorio.ufpe.br/bitstream/123456789/3710/1/arquivo192_1.pdf Acesso em: 16 de maio de 2020.

SILVA, Maria do Socorro. Avaliação Nacional e as escolas do campo: tecendo reflexões e perspectivas. In: SILVA, Andréia Ferreira da; RODRIGUES, Melânia Mendonça (Orgs.). **Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb): avaliação da**

educação, organização escolar e trabalho docente em escolas municipais do Estado da Paraíba. Campina Grande: EDUFPG, 2013. p. 67-90.

SILVA, Maria do Socorro. **Os saberes do professorado rural:** construídos na vida, na lida e na formação. 2000. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife-Pernambuco, 2000. D

SILVA, Maria do Socorro. Nas trilhas da memória da materialização da escola no campo brasileiro: da educação rural à Educação do Campo. In: COELHO, George Leonardo Seabra; ARAÚJO, Gilberto Paulino de (org.). **Educação do Campo e cidadania no Brasil Contemporâneo.** Palmas: Universidade Federal do Tocantins/EDUFT, 2018. p. 37-67.

SOUZA, Rosa Fátima de. **Templos de civilização:** a implantação da escola primária graduada no Estado de São Paulo (1890-1910). São Paulo: Ed. UNESP, 1998.

SOUZA, Rosa Fátima de. Espaço da escola e da civilização: origens dos grupos escolares no Brasil. In: SAVIANI, Dermeval et al. **O Legado Educacional do Século XIX.** 2 ed. Campinas: Autores Associados, 2006. p. 35-84.

POLÍTICA DE INCLUSÃO E A GARANTIA DO DIREITO À EDUCAÇÃO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA NO INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DA PARAÍBA

*Laís Salustiano da Silva¹
Niédja Maria Ferreira de Lima²*

INTRODUÇÃO

A educação, como um direito de todas as pessoas, é garantida no Brasil desde a promulgação da Constituição Federal de 1988. No entanto, faz-se necessário pensar em determinados grupos historicamente excluídos do processo educacional (negros, índios, quilombolas, pessoas com deficiência, entre outros) que, mesmo tendo a educação como um direito

[1]. Mestre em Educação (PPGED/UFPG); Especialista em Educação (UFPG); Graduada em Psicologia com ênfase em Psicologia Escolar/Educacional (UEPB). Bolsista Capes (2018-2019). Psicóloga Educacional Escolar na Prefeitura Municipal de Barra de Santana-PB. E-mail: lais.euriques@gmail.com. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-2905-0517>.

[2]. Doutora em Educação (UEPB); Professora no Curso de Pedagogia (UFPG) e no Programa de Pós-Graduação em Educação/PPGED/UFPG, na Linha de Pesquisa: História, Política e Gestão Educacionais. E-mail: niedjafl@yahoo.com.br. Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-1289-2002>.

constitucionalmente garantido, ainda precisam lutar para a efetivação, materialização e garantia desse direito.

As características socioculturais, políticas e econômicas de cada época determinam a forma como essas pessoas são vistas perante a sociedade e, conseqüentemente, a forma como deveriam (ou não) ter acesso à educação. A ausência de conhecimento sobre as necessidades educacionais especiais para as pessoas com deficiência limitaram a escolarização desses sujeitos a instituições especializadas ou seus próprios lares. Vistos por séculos como doentes, incapazes, anormais, as pessoas com deficiência foram postas à margem da sociedade, sendo negadas a diversos direitos sociais, como a educação (BARBOSA, 2006).

Podemos considerar que é recente o debate em torno da educação das pessoas com deficiência, visto que, por serem consideradas por muito tempo como biologicamente anormais, doentes, seres incapazes de aprender, foram sendo privadas de muitos direitos sociais – inclusive do direito à educação, ficando à margem de um sistema educacional.

A partir de muitos debates e movimentos em defesa dos direitos das pessoas com deficiência e com a criação de novas políticas educacionais, a inclusão começa a ser defendida na escola regular nos anos de 1980 e 1990. Com isto, surgem diversos questionamentos e desafios de como transformar o ambiente educacional de forma a atender a todas as pessoas, contemplando as mais diferentes necessidades educacionais específicas.

No ano de 1981, com a criação do Ano Internacional da Pessoa com Deficiência, as pessoas com deficiência começam a ser vistas como capazes de aprender e a ter mais autonomia. Contudo, as práticas educacionais voltadas para esses sujeitos continuavam os excluindo, uma vez que os alunos que não conseguiam se adaptar

ao sistema regular de ensino acabavam ficando fora da escola ou relegados ao esquecimento em classes especiais (BARBOSA, 2006).

Partindo destes pressupostos introdutórios, este capítulo apresenta um recorte dos resultados do trabalho de dissertação³ e objetiva discutir a política de inclusão das pessoas com deficiência na educação profissional e tecnológica no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba – IFPB, *campus* Campina Grande, focalizando no papel do Núcleo de Apoio às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas – NAPNE, enquanto setor responsável pelo planejamento e coordenação das ações relacionadas à inclusão nesse Instituto.

Para isso, apresentamos alguns apontamentos sobre a educação das pessoas com deficiência, situando-a nos contextos nacional e internacional, à luz do movimento em prol do direito à educação inclusiva, a partir da década de 1990; a educação profissional e tecnológica nesse cenário; e algumas reflexões sobre o papel e ações desenvolvidas pelo NAPNE do IFPB/CG (2010-2018), referenciadas em fontes documentais e depoimentos de coordenadoras desse Núcleo, com vistas à inclusão de estudantes com deficiência.

1 A EDUCAÇÃO DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA E A POLÍTICA DE INCLUSÃO ESCOLAR: BREVES CONSIDERAÇÕES

A década de 1990 é marcada pelo slogan do “Movimento de Educação para Todos”. Nessa década, diversas políticas públicas

[3]. A dissertação intitulada “O Aluno Surdo no IFPB/CG: uma análise a partir da política de inclusão” teve como objetivo maior investigar a inclusão de surdos no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba – IFPB, *campus* Campina Grande, à luz da política de inclusão das pessoas com deficiência, após a implementação do Núcleo de Apoio às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas – NAPNE, em 2010 (SILVA, 2019).

no âmbito internacional e nacional foram criadas ou adotadas pelo Brasil, visando incluir social, política e culturalmente os cidadãos brasileiros com algum tipo de deficiência (visual, física, auditiva etc.), além de transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. Destacam-se dois importantes documentos internacionais, que contribuíram para a efetivação do direito à educação das pessoas com deficiência: a Declaração Mundial de Educação para Todos (JOMTIEN, 1990) e a Declaração de Salamanca (ESPANHA, 1994).

O primeiro documento busca assegurar as necessidades básicas de aprendizagem das crianças e jovens de todo o mundo, enquanto o segundo defende os princípios da inclusão e vê a escola regular inclusiva como meio capaz de “combater as atitudes discriminatórias, criando comunidades abertas e solidárias, construindo uma sociedade inclusiva e atingindo a educação para todos” (UNESCO, 1994 p. 9).

Diferentemente do que era proposto pela integração escolar (onde o aluno era responsável por adaptar-se à sala de aula), na inclusão escolar vemos uma proposta de reestruturação do sistema educacional para atender às necessidades de todos os alunos, proporcionando meios possíveis para que estes tenham acesso a uma educação de qualidade. Aqui, o problema desloca-se do aluno e passa a ser visto sob o prisma do sistema educacional como um todo. A partir das Declarações de Jomtien e Salamanca, muitos países, inclusive o Brasil, se comprometeram em elaborar políticas inclusivas pautadas nos princípios nelas presentes.

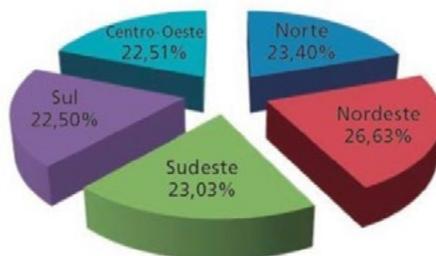
Ao nos reportarmos ao mapeamento das pessoas com deficiência no Brasil, divulgados no censo demográfico do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE, realizado em 2010, identificamos que 45,6 milhões de pessoas declararam ter alguma

deficiência, o que representa 23,9% da população brasileira daquele ano. Segundo o IBGE, os dados das pessoas com deficiência não podem ser comparados com censos anteriores em virtude da mudança conceitual da deficiência. Logo, nesse censo o IBGE buscou identificar:

As deficiências visual, auditiva e motora, com seus graus de severidade, através da percepção da população sobre sua dificuldade em enxergar, ouvir e locomover-se, mesmo com o uso de facilitadores como óculos ou lentes de contato, aparelho auditivo ou bengala, e a deficiência mental ou intelectual. (IBGE, 2010, s.p.).

Este Instituto fez o levantamento de diversos aspectos relacionados às pessoas com deficiência, tais como: distribuição espacial; estrutura por idade e sexo da população com deficiência; alfabetização; frequência escolar; nível de instrução e características de trabalho. Sobre a Região Nordeste, mais especificamente, esta concentra municípios com os maiores percentuais da população com, pelo menos, uma das deficiências investigadas, além de outros dados alarmantes: é a região onde há menor taxa de alfabetização das pessoas com deficiência (69,7%) e a maior diferença entre as taxas de alfabetização da população total (81,4%), comparada à população das pessoas com pelo menos uma das deficiências investigadas (69,7%), bem como a região com maior índice de pessoas com deficiência sem instrução (67,7%). As menores incidências ocorreram nas regiões Sul e Centro Oeste (22,5% e 22,51%, respectivamente). Para melhor compreensão dos dados, ilustraremos no gráfico a seguir:

FIGURA 1—PROPORÇÃO DA POPULAÇÃO COM PELO MENOS UMA DAS DEFICIÊNCIAS INVESTIGADAS POR GRANDES REGIÕES DO BRASIL – 2010



Fonte: Cartilha do Censo 2010 – Pessoas com Deficiência.

O estado da Paraíba também se destaca entre os estados brasileiros com a maior incidência da deficiência, com taxa de 27,58%, ficando atrás apenas do Rio Grande do Norte (27,76%), bem acima da média nacional de 23,9%. Ainda conforme o Censo do IBGE do ano de 2010, 61,1% das pessoas com deficiência na faixa etária de 15 anos ou mais não têm instrução ou cursam apenas o ensino fundamental. Com efeito, o Censo Escolar de 2018 traz os seguintes dados:

O número de matrículas da educação especial chegou a 1,2 milhão em 2018, um aumento de 33,2% em relação a 2014. Esse aumento foi influenciado pelas matrículas de ensino médio que dobraram durante o período. Considerando apenas os alunos de 4 a 17 anos da educação especial, verifica-se que o percentual de matrículas de alunos incluídos em classe comum também vem aumentando gradativamente, passando de 87,1% em 2014 para 92,1% em 2018. (INEP, 2018, p. 4).

Esses dados corroboram a necessidade do fortalecimento de políticas públicas voltadas à escolarização desses sujeitos, sobretudo nas regiões que concentram os maiores índices de analfabetismo e de distorção ou defasagem idade-série.

Conforme destacamos anteriormente, o governo brasileiro assumiu sua adesão às Declarações de Jomtien e de Salamanca e, com isso, se comprometeu junto a organismos internacionais (Organização das Nações Unidas–ONU; Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e a Cultura–UNESCO; Banco Mundial–BM, entre outros) a implementar a política de educação inclusiva, com o objetivo de incluir no sistema regular de ensino todos os alunos, independentemente das condições físicas, sociais, emocionais, linguísticas ou outras: crianças com deficiência e superdotadas, os meninos de rua, os indígenas etc. Rabelo, Jimenez e Segundo (2015) destacam a necessidade de se observar que:

Ao mesmo tempo em que se propõe a universalização da educação como meta principal em termos mundiais, existem, nas próprias declarações, limites e controvérsias para a abrangência de tal intento. Apesar do discurso atraente e aparentemente “progressista”, percebe-se, claramente, que há uma negação da universalidade da educação, ao reduzir a magnitude de aprendizagem de acordo com as possibilidades e a cultura de cada país. Outro aspecto que nos permite desmistificar a retórica acima se refere à defesa da proclamada universalidade disponível, que exige, como contrapartida, o compromisso dos países envolvidos com os ajustes e as reformas nas políticas educacionais (RABELO; JIMENEZ; SEGUNDO, 2015, p. 16).

No Brasil, o suporte legal que assegura o direito à educação dos alunos público-alvo da educação especial na escola regular tem base na Constituição de 1988, seguida da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional–LDB de 1996 e de outros documentos normativos, que passaram a nortear a política de inclusão, dentre eles o documento “Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva”, de 2008.

Segundo esse documento, há a necessidade de definir melhor o conceito e o uso de classificações sobre deficiências, pois as pessoas se modificam constantemente transformando o contexto no qual se inserem. Traz a seguinte conceituação sobre pessoas com deficiência:

Considera-se pessoa com deficiência aquela que tem impedimentos de longo prazo, de natureza física, mental ou sensorial que, em interação com diversas barreiras, podem ter restringida sua participação plena e efetiva na escola e na sociedade. Os alunos com transtornos globais do desenvolvimento são aqueles que apresentam alterações qualitativas das interações sociais recíprocas e na comunicação, um repertório de interesses e atividades restrito, estereotipado e repetitivo. (BRASIL, 2008, p. 9).

Destacamos também a Lei 13.146/15, que institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência, conhecida como LBI), no ano de 2015 e que é “destinada a assegurar e a promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania” (BRASIL, 2015, s.p.). Em seu artigo 2º, ressalta que as pessoas com deficiência são aquelas que “tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas” (BRASIL, 2015, s.p.).

1.1 EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA E A INCLUSÃO DE ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA

Grande parte da rede federal de educação profissional tecnológica é composta pelos Institutos Federais de Educação e Tec-

nologia. Como data de início da rede, o Ministério da Educação considera o ano de 1909 quando ocorreu a criação de 19 Escolas de Aprendizes Artífices, a partir do Decreto nº 7.566, assinado pelo então presidente Nilo Peçanha. Tais escolas objetivavam oferecer ensino profissional primário e gratuito para pessoas carentes, chamadas pelo governo da época de “desafortunadas”.

Nesse contexto, além da formação de mão de obra qualificada, essas escolas, até certo ponto, “incluíam” um público considerado marginalizado. É preciso, no entanto, considerar que as determinações econômicas precedem e justificam as opções da política, relativas ao ensino profissional. Na época da criação das escolas acima citadas, a economia do país era baseada na agricultura e o processo de industrialização ocorria lenta e precariamente.

Em 1937, a partir da promulgação da Constituição pelo presidente Getúlio Vargas, o ensino técnico passa a ser considerado estratégico para o desenvolvimento econômico do país, sendo também capaz de propiciar melhores condições para os trabalhadores. Baseados nessa concepção, as Escolas de Aprendizes e Artífices foram transformadas em Liceus Industriais. Com a reforma do sistema educacional brasileiro realizada pelo então Ministro da Educação, Gustavo Capanema, em 1942, o ensino profissional e técnico foi equiparado ao nível médio. Com isto, os Liceus Industriais mudam sua nomenclatura para Escolas Industriais e Técnicas (EITs).

Paiva (2013) assinala que essa reforma aprofunda a reforma anterior no que concerne à criação de novas instituições, bem como centraliza a gestão em âmbito federal, primeiramente pelo fato de o governo Vargas ser um governo autoritário. Depois, pela postura subserviente desse governo perante o capital industrial nacional e internacional. Além disso, a reforma em questão aponta para o caráter pragmático do ensino, baseado na teoria do capital humano. Ainda de acordo com o autor,

o discurso oficial afirmava a necessidade urgente da indústria nacional por mão de obra qualificada. A assimilação dessas ideias fez com que se criasse pelo menos no discurso uma relação direta entre formação e emprego, nem sempre verdadeiro. (PAIVA, 2013, p. 35).

Já no ano de 1959, as EITS transformaram-se em Escolas Técnicas Federais (ETFs) e passaram a ter autonomia administrativa e pedagógica. Com a promulgação da primeira lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em 1961, o ensino técnico se equipara ao ensino profissional e ao ensino acadêmico.

A aprovação da Lei 5.692/71, que alterou o ensino médio, passando a ser obrigatoriamente profissionalizante em todo o território nacional, teve relação direta com a euforia do milagre econômico. A lei em questão é elaborada e aprovada sob as características do Regime Militar, uma vez que é ausente a participação de estudantes, professores e pesquisadores (PAIVA, 2013).

No ano de 1978, visando à formação de engenheiros de operação e tecnólogos, a partir da promulgação da Lei Nº 6.545, de 30 de junho de 1978, foram criados os primeiros Centros Federais de Educação Tecnológica (Cefets)⁴ que “absorveram as atividades das ETFs e das Escolas Agrotécnicas Federais e se preocuparam em preparar o país para a revolução tecnológica ocorrida entre os anos 1980 e 1990”. (BRASIL, 2011, s.p.). De acordo com Guimarães (2017), a transformação de Escolas Técnicas e Agrotécnicas Federais em Cefets fazia parte da

[...] ação direta do Estado no reordenamento das instituições com foco na diversificação do ensino superior, em contraposição ao modelo de uni-

[4]. CEFET- PR, CEFET-RJ e CEFET-MG, que seriam considerados mais tarde como unidade padrão da Rede de Ensino Profissional, Científico e Tecnológico.

versidade e, ao mesmo tempo, no alinhamento dessas instituições às políticas e aos programas de governo centrados na adoção de medidas de mitigação da pobreza. As ações com foco na mitigação da pobreza, orientadas pelos organismos internacionais de financiamento, visavam criar um clima favorável aos investimentos de capitais e integrar mercados nas áreas periféricas. Essas orientações dominaram as políticas de educação no Brasil nas últimas décadas do século XX. (GUIMARÃES, 2017, p. 57).

A partir da promulgação do Decreto nº 5.225, de 1º de outubro de 2004, os Cefets passaram a ter equivalência de instituições de ensino superior, com autonomia equivalente à das universidades. Nesse sentido, Otranto (2012) assinala que:

Naquele momento, não se tratava mais de uma instituição usufruindo a autonomia da universidade e, sim, de uma universidade real, com todas as suas prerrogativas. O fato ocasionou um movimento até mesmo nos Cefets, que já eram instituições de educação superior e passaram a acalentar o mesmo sonho, ou seja, a almejar aquilo que consideraram um privilégio – a transformação em universidade. (OTRANTO, 2012, p. 202).

Com a reorganização do sistema de ensino, em 2008, criaram-se os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, a partir da Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008, que absorveram os Cefets e as Escolas Técnicas restantes. Esse processo é informalmente chamado de “ifetização”. No art. 5º da referida Lei, são criados vários Institutos Federais, inclusive, o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba (IFPB), que foi criado a partir da integração de duas instituições: o Centro Federal de Educação Tecnológica da Paraíba (CEFET-PB) e a Escola

Agrotécnica Federal de Sousa (EAF Sousa) por meio dos seus *campi* já em funcionamento (João Pessoa, Sousa, Cajazeiras, Campina Grande, Cabedelo, Monteiro, Patos, Picuí e Princesa Isabel), além de outros que haverão de surgir, procurando contribuir para o engrandecimento e fortalecimento do Estado da Paraíba, pela oferta de Educação Profissional e Tecnológica de qualidade a toda sua população.

Buscando o mapeamento das escolas da Rede Federal de Educação Tecnológica que possuíam alunos com deficiência, no ano de 1999 a Secretaria de Educação Especial (SEESP) do MEC, através da Coordenação Geral de Desenvolvimento da Educação Especial, identificou inicialmente 153 alunos matriculados nas Escolas Agrotécnicas, 17 nas Escolas Técnicas e 97 nos Centros Federais de Educação Tecnológica. Das 135 escolas da Rede Federal de Educação Tecnológica, apenas 30% afirmaram realizar cursos ou ações para pessoas com deficiência (BRASIL, 2000).

Nesse levantamento, percebe-se a necessidade de nortear ações de inclusão desse público na educação profissional. De acordo com Rosa (2011),

a partir de ações conjuntas entre a SETEC (então Secretaria de Educação Média e Tecnológica – SEMTEC) e a SEESP, envolvendo escolas participantes da rede federal, Secretarias Estaduais e Municipais de Educação, bem como entidades representativas das pessoas com deficiência, surgiu o objetivo comum de, a partir de então, sistematizar os trabalhos conjuntos. A SETEC continuaria com o foco na educação profissional e a SEESP prestaria o apoio necessário visando à implantação da educação inclusiva na Rede. (ROSA, 2011, p. 70).

Com isso, as ações iniciais desencadearam numa proposta de ação integrada entre as secretarias, na qual foram estabeleci-

dos princípios gerais, pressupostos e estratégias para uma Educação Profissional e Tecnológica Inclusiva: o Programa TECNEP – Educação, Tecnologia e Profissionalização para Alunos com Necessidades Educacionais Especiais. O Programa TECNEP (hoje denominado Ação TECNEP – Tecnologia, Educação, Cidadania e Profissionalização para Pessoas com Necessidades Específicas).

O Programa TECNEP é criado, sobretudo, a partir da necessidade de o país se adequar às políticas de inclusão em nível internacional, que propõem o ingresso das pessoas com deficiência no mundo do trabalho. Até o momento de criação do referido programa, as ações envolvendo educação especial e profissional eram iniciais e ocorriam em poucos lugares (ROSA, 2011).

A educação profissional era vista como necessária ao desenvolvimento do país, a igualdade de oportunidades era tida como decisiva para o desenvolvimento da cidadania e a educação profissional, visando à inserção no mercado de trabalho, poderia, nesse sentido, garantir a efetivação dos direitos sociais. De acordo com Sánchez (2005), a educação para o trabalho é fundamental para o processo de inclusão de pessoas com deficiência por ser uma afirmação do direito à igualdade de oportunidades e possibilitar uma melhor preparação para inserção produtiva no mercado de trabalho.

O Programa TECNEP prevê a criação de Núcleos de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas – NAPNES nas escolas que compõem a rede Federal de Educação Profissional. No Portal do MEC, encontramos a seguinte definição para esse Núcleo:

É o setor da instituição que articula pessoas e instituições desenvolvendo ações de implantação e implementação da Ação TECNEP no âmbito interno, envolvendo sociólogos, psicólogos, supervisores e orientadores educacionais, técnicos, administrati-

vos, docentes, discentes e pais. Tem como objetivo principal criar na instituição a cultura da “educação para a convivência”, aceitação da diversidade, e, principalmente, buscar a quebra das barreiras arquitetônicas, educacionais e atitudinais (BRASIL, 2010, s.p.).

O NAPNE é o espaço institucional de referência no desenvolvimento de ações de acesso e permanência de alunos com necessidades educacionais específicas, estruturado para receber, diagnosticar, acompanhar e encaminhar para atendimento especializado, quando necessário, as pessoas com necessidades educacionais específicas que procuram o Instituto (BRASIL, 2015, s.p.).

Atendendo a uma orientação da Ação TECNEP, no estado da Paraíba, o IFPB do *campus* situado na capital, João Pessoa, fundou o primeiro Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas – NAPNE, através da Resolução do Conselho Diretor N° 19/08, de 22 de dezembro de 2008.

De acordo com a Resolução N° 139, de 02 de outubro de 2015, que dispõe sobre o Regulamento dos Núcleos de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas⁵ (NAPNE), do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba, capítulo I, artigo 2°: “o NAPNE é um órgão consultivo e executivo, de composição multidisciplinar, que responde pelas ações de acompanhamento às pessoas com necessidades educacionais específicas” (BRASIL, 2015, s.p.). Sobre a natureza e finalidade do núcleo, a mesma Resolução, no Capítulo II, nos afirma que:

Art. 3° O núcleo tem por finalidade promover a cultura da educação para a convivência, aceitação da diversidade e, principalmente, buscar a quebra de barreiras educacionais, atitudinais e arquitetônicas na instituição, de forma a promover inclusão de todos na educação. (BRASIL, 2015, s.p.).

O Capítulo III, que trata da organização do Núcleo, estabelece:

[5]. Terminologia adotada pelo documento.

Em 2015, os NAPNES de todos os *campi* do IFPB passam a ser regulamentados pela resolução n° 139, de 02 de outubro de 2015, sob a nomenclatura de *Núcleos de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas* (NAPNES). De acordo com o Artigo 3° do Capítulo II da referida Resolução, a natureza e a finalidade do Núcleo são as seguintes: “O núcleo tem por finalidade promover a cultura da educação para a convivência, aceitação da diversidade e, principalmente, buscar a quebra de barreiras educacionais, atitudinais e arquitetônicas na instituição, de forma a promover inclusão de todos na educação (BRASIL, 2015, s.p.).

No seu Capítulo VI, Art. 8°, encontramos as atribuições do coordenador do NAPNE do *campus*, dentre elas: I – Articular os diversos setores da instituição nas variadas atividades relativas à inclusão dos alunos com necessidades educacionais específicas, sugerindo prioridades e material didático-pedagógico a ser utilizado; e IV – Garantir o acesso e a permanência de alunos com necessidades educacionais específicas na instituição e facilitar seu encaminhamento ao mundo produtivo.

Vemos, assim, que os NAPNES são fundamentais para a materialização da política de inclusão proposta pela Ação TECNEP e para a efetivação da inclusão dos alunos com deficiência, não apenas nos Institutos Federais de Educação, Ciência e tecnologia, mas em todas as escolas que compõem a Rede de Educação Profissional.

2 ASPECTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS DA PESQUISA

A pesquisa se caracteriza por uma abordagem do tipo qualitativa que, conforme Lüdke e André (1986, p.13), “envolve a obtenção de dados descritivos, obtidos no contato direto do pesquisador com a situação estudada, enfatiza mais o processo que o produto e se preocupa em retratar a perspectiva dos participantes”.

Foi realizada no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba, no *campus* de Campina Grande (IFPB/CG)⁶, localizado na Rua Tranquilino Coelho Lemos, 671–Dinamérica, Campina Grande–PB, 58432-300. Situada no agreste paraibano, Campina Grande tem suas atividades econômicas baseadas em extração mineral, culturas agrícolas, pecuária, indústrias de transformação, de beneficiamento e de desenvolvimento de software, comércio varejista, atacadista e tem como ponto forte a indústria de calçados e têxtil.

Levando em consideração esse potencial, o *campus* Campina Grande do IFPB procura adequar sua oferta de cursos às demandas locais da região, atendendo às necessidades da sociedade. Iniciou suas atividades em 2006 e os primeiros cursos foram ofertados em 2007, tendo como pioneiro o Curso Superior de Tecnologia em Telemática. No momento da pesquisa, oferecia cursos de nível médio, técnico, tecnológico e superior, funcionando nos turnos manhã, tarde e noite. No ano de 2018, contava com 41 alunos com deficiência, sendo nove surdos no Ensino Médio Integrado e quatro surdos no Ensino Médio Subsequente.

[6]. Conforme encaminhamentos éticos da pesquisa, obtivemos a autorização para identificação do nome da instituição por meio do Termo de Anuência da Instituição.

IMAGENS 1 E 2—INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA, CAMPUS DE CAMPINA GRANDE



Fonte: <https://www.ifpb.edu.br/campinagrande/institucional/sobre-o-campus>.

Considerando o objetivo do presente capítulo, apresentamos o perfil das duas coordenadoras do NAPNE, uma egressa e outra que respondia pela coordenação, no ano de 2018, que foram escolhidas devido à trajetória no processo de criação e implementação desse Núcleo e as ações e estratégias desenvolvidas, visando à inclusão dos alunos com deficiência no Instituto. Elas foram identificadas com nomes fictícios de Celina e Cecília, em observância à ética na pesquisa. Vejamos o perfil delas:

Celina: possui Graduação em Serviço Social (UEPB – 2007), Bacharelado em Letras-Libras (UFSC – 2012 – Semipresencial), Especialização em Libras (SOCIESC–2017) e, no momento da pesquisa, cursava Mestrado em Educação (UFGG). Atuava na área de educação de surdos há dezesseis anos como intérprete de Libras, além de trabalhar há uma década na instituição investigada, como professora de Libras. Foi coordenadora do NAPNE no período de 2011 a 2016.

Cecília: possui Graduação em Gestão em Recursos Humanos (UNIP–2014), Licenciatura em Letras-Libras (UFPB – 2018–EAD) e Especialização em Tradução e Interpretação Português/ Libras

(CINTEP – 2016). No momento da pesquisa, era mestranda pelo PPGED/UFCG. Atuava como intérprete de Libras há cinco anos no IFPB/CG e coordenou o NAPNE, por dois anos, de 2016 a 2018.

Como instrumento de coleta de dados, recorremos à entrevista semiestruturada que, segundo Minayo (2009), tem sido a estratégia mais utilizada no processo de estudo de campo, com o objetivo de conseguir informações relevantes. As entrevistas com as coordenadoras foram gravadas em áudio e transcritas para texto, com consentimento prévio das participantes, firmado em um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE e com observância do Termo de Anuência da Instituição. Coletamos dados, ainda, em documentos nacionais e institucionais do IFPB e IFPB/CG com vistas a identificar informações relativas ao NAPNE e compreender o contexto em que se deu o processo de implementação da política de inclusão no Instituto. Em concordância com o que diz Evangelista (2008):

Documentos são produtos de informações selecionadas, de avaliações, de análises, de tendências, de recomendações, de proposições. Expressam e resultam de uma combinação de intencionalidades, valores e discursos; são constituídos pelo e constituintes do momento histórico. (EVANGELISTA, 2008, p. 9).

Para a análise dos dados transcritos, optamos por adotar o procedimento da análise interpretativa (SEVERINO, 1991, p. 52) que, conforme o autor, “é tomar uma posição própria a respeito das ideias enunciadas, é superar a estrita mensagem do texto, é ler nas entrelinhas, é forçar o autor a um diálogo, é explorar a fecundidade das ideias expostas, é cotejá-las com outros, é dialogar com o autor”.

3 NAPNE DO IFPB/CG: SOBRE O PROCESSO DE CRIAÇÃO E ATUAÇÃO

Mencionamos anteriormente que o NAPNE (Núcleo de Apoio a Pessoas com Necessidades Especiais) é o órgão que se ocupa institucionalmente da Política de Acessibilidade e Inclusão no IFPB. Ele passa a existir formalmente, a partir de 2009, pela Portaria nº 019/2008, de 22/12/2008, por meio do Programa TECNEP – Educação Tecnologia e Profissionalização para Pessoas com Necessidades Especiais. É vinculado diretamente à Direção-Geral, sendo o setor responsável pelo planejamento e coordenação das ações relacionadas à política de inclusão no campus. E, para isso, terá como composição uma equipe multidisciplinar, entre eles: pedagogo, psicólogo, assistente social, especialista em AEE, psicopedagogo, intérprete de LIBRAS e outros colaboradores (docentes, discentes, outros profissionais).

Em relação ao NAPNE do IFPB/CG, foi o segundo a ser criado e oficializado por meio da Portaria nº 173/2009. Foi reconhecido pelo Conselho Superior do Instituto do IFPB, pela Resolução nº 71, de 18 de agosto de 2010, como menciona o seu Art. 1º: “Aprovar o pedido de Reconhecimento do Núcleo de Apoio às Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais (NAPNE), campus Campina Grande”.

Embora outros *campi* do IFPB ainda não tivessem adotado a política de cotas⁷, o *campus* de Campina Grande, em meados de 2009, resolveu aderir a essa política. Com isto, o Instituto passou a reservar vagas específicas para pessoas com deficiência. No primeiro Processo Seletivo para os Cursos Técnicos (PSCT) após a

[7]. A Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012 (Lei de Cotas), garante a reserva de 50% das matrículas por curso e turno nas universidades federais e institutos federais de educação, ciência e tecnologia para alunos oriundos do ensino médio público, em cursos regulares ou da educação de jovens e adultos. (Fonte: <http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/politica-de-cotas>).

adoção das cotas, dois alunos surdos foram aprovados, gerando a demanda de atendimento educacional especializado. Nas palavras da primeira coordenadora do NAPNE:

Quando o pessoal viu “deficiência auditiva” na descrição lá, aí é uma leitura minha, se apavoraram (sic) e vamos chamar os profissionais. Aí, de urgência, fizeram um concurso para professor substituto. E nesse concurso eu passei junto com E. (**coordenadora Celina**).

Após o ingresso de duas profissionais especializadas no atendimento aos alunos surdos, começa a se desenhar o perfil do NAPNE no IFPB/CG. A primeira atitude das profissionais recém-contratadas foi entrevistar esses surdos para poder elaborar o perfil deles e um possível plano de trabalho. Ao entrevistá-los, elas tomaram conhecimento de que ambos eram surdos oralizados, não sabiam usar a língua de sinais, nem apresentavam interesse em aprendê-la. A direção de ensino do Instituto foi informada dos fatos, dada a impossibilidade das profissionais cumprirem suas atribuições, ou seja, interpretar o conteúdo das aulas do Português para a Libras, como ilustra a fala da coordenadora Celina: “a gente explicou que não tinha como interpretar língua de sinais para quem não tinha língua de sinais”.

Na mesma época em que o IFPB adotou a política de cotas e ingressaram dois alunos surdos, estava havendo no Instituto a tentativa de implantação da Ação TECNEP e, conseqüentemente, criação dos NAPNES. A direção de ensino e do *campus* sugeriram então que as profissionais – agora sem atribuições – planejassem a implementação do NAPNE no *campus* do IFPB/CG, conforme pode ser ilustrado na seguinte fala da Coordenadora Celina:

Na época, a gente não tinha espaço. A gente ficava sentada na sala dos professores, utilizando os computadores da sala dos professores pra fazer algumas coisas. E a gente começou sentir a necessidade de um espaço. Aí na biblioteca tinha um cantinho assim (gesto com as mãos), aí eu e E. pensamos: se a gente colocar um birô ali e um armário, fica melhor. A gente fica mais reservada, porque na sala dos professores tinha movimentação. Aí a gente disse: temos o local, é só conseguir a mesa e o armário para a gente fechar. Aí concordaram. A gente saiu da sala dos professores e foi lá para o cantinho na biblioteca, para poder fazer nossas atividades. E ali a gente começou a trabalhar e traçar um plano de ação. (**coordenadora Celina**).

Visualizamos no relato da coordenadora Celina, a princípio, indícios de um contexto precário no que concerne às condições de infraestrutura do Instituto para implementar o NAPNE. As profissionais responsáveis, de alguma forma, precisaram ir em busca desses espaços mais adequados. É assim que vai se materializando o NAPNE do IFPB/CG e, como dissemos, teve a aprovação do pedido de reconhecimento na Resolução nº 71, de 18 de agosto de 2010.

No ano de 2018, conforme dados informados pela Coordenação de Recursos Humanos do IFPB/CG, o Núcleo contava com vinte profissionais, dos quais: oito intérpretes de Libras e a psicopedagoga são terceirizados, os demais são funcionários efetivos do Instituto. Chama atenção o fato de a maior parte da equipe ser composta por intérpretes de Libras, o que se justifica pela quantidade de alunos surdos matriculados, que também são maioria em relação aos demais alunos com deficiência.

Como a formação das duas profissionais era relacionada à área de educação de surdos, pois atuavam como intérprete de

Libras no IFPB/CG, ambas pensaram, a princípio, em propostas visando trazer os alunos surdos para o Instituto. Como estava próximo da abertura de inscrições para o Processo Seletivo para os Cursos Técnicos-PSCT, a primeira ação foi a gravação de um diálogo, em Libras, no qual ambas conversavam explicando o que era o IFPB, como fazer para entrar e quais cursos eram oferecidos pelo Instituto. O vídeo foi postado nas redes sociais e no *site* da instituição. Vejamos o que disse a coordenadora Celina:

Nesse período, estava tendo o processo de adesão ao ENEM. Aí a gente mostrou de acordo com o que estava no edital, as formas de ingresso tanto para os cursos de nível técnico, quanto para os cursos de nível superior. Aproveitamos o vídeo. Apresentávamos o IF, dizíamos os cursos que tinha e as formas de ingresso. Se fossem os cursos superiores, era através do ENEM, que aconteceria depois. E se fosse para os cursos técnicos, era o PSCT, que estava em processo de inscrição. Aí, a gente se aprofundou mais nessa parte do que estava acontecendo. Daí os surdos começaram a fazer a inscrição, foram passando, e foi iniciando o trabalho lá com os surdos. **(coordenadora Celina)**.

A partir do ingresso desses novos alunos surdos, houve a necessidade de expansão do espaço ocupado pelo NAPNE, sendo transferido para outra sala (um espaço anteriormente usado para gravar material de mídia, que anteriormente estava em desuso), além do espaço na biblioteca.

Nesse período, as profissionais que estiveram à frente da implementação do NAPNE-*campus* Campina Grande -, passaram a lutar pela contratação de intérpretes de Libras. No entanto, uma delas passou em um concurso em outro estado, deixando a instituição. Com isso, um intérprete de Libras do quadro profissional do IFPB *campus* João Pessoa passou a atuar também no *campus*

de Campina Grande, visando suprir, temporariamente, a lacuna deixada por esta profissional. Em 2011, a então coordenadora do NAPNE foi aprovada no concurso para professor de Libras do próprio IFPB/CG. Com isso, houve a necessidade de contratar mais intérpretes de Libras para o Instituto.

Para que se efetive a inclusão de alunos público alvo da educação especial nas escolas regulares, faz-se necessário haver um esforço coletivo envolvendo os próprios alunos, professores, as equipes diretivas e pedagógicas, funcionários e os gestores do projeto político-pedagógico (BEYER, 2005). Nesse sentido, as coordenadoras do NAPNE destacaram a necessidade de não recair apenas no núcleo a responsabilidade de incluir os alunos com deficiência no IFPB. Por suas palavras:

É um trabalho que não depende apenas do Núcleo. É um trabalho que é feito com o núcleo, com os docentes, com o corpo pedagógico, com a equipe gestora, com a família. Então, por algumas vezes nós conseguimos promover efetivamente essa inclusão, e por algumas vezes, não conseguimos. Eu acredito é fundamental [ter o NAPNE]. É tanto que a própria sigla fala: Núcleo de Apoio aos Estudantes com Necessidades Educacionais Específicas. Então é aqui que a gente pode assessorá-los, tanto no sentido de tradução de material, no sentido de interpretação de uma língua para outra, que a maior barreira dentro de todo o âmbito e até social mesmo. Não há como negar o papel do núcleo. **(coordenadora Cecília)**

Eu vejo o NAPNE como qualquer outro setor do IFPB que tem um pouco mais de conhecimento nessa área da questão da deficiência. Então eu acho que ele não é apenas um “executor”. E a atribuição não é só do núcleo, é do IFPB como um todo. Então eu vou dizer assim: um executor- colaborador, por-

que não é só o NAPNE que deve fazer a inclusão acontecer. Eu acho que todos os setores devem trabalhar para isso. E aí o núcleo por agregar profissionais que estudaram mais sobre a questão da deficiência, pode colaborar um pouco mais com esses outros setores. Inclusive na conscientização deles também se sentirem responsáveis por essa inclusão. **(coordenadora Celina)**

Quanto ao corpo docente do Instituto, demasiadamente sobrecarregado de trabalho, conforme relato da coordenadora do NAPNE, destacamos que, muitas vezes, a responsabilidade de incluir recai apenas sobre os professores, muitas vezes vistos como principais responsáveis pelo sucesso ou fracasso dos alunos com alguma necessidade educacional específica. Além da sobrecarga de trabalho, a falta de formação para atuar junto aos alunos com deficiência também se apresenta como uma barreira ao processo de inclusão educacional, como relatou a Coordenadora Cecília: “O que eu escuto no chão da escola [do corpo docente] é que: eu não fui formado para isso. Eu não sei o que fazer. Eu não sei como agir. A minha graduação não me preparou para isso. E você vai olhar, de fato não tem”.

Essa centralidade no professor como “peça-chave” para garantia de todos os estudantes com deficiência serem incluídos e a fragilidade da formação inicial e continuada apontam para a necessidade de políticas de formação inicial e continuada docente melhor qualificada. Com efeito, é um tema que precisa ser melhor problematizado. Entendemos que a formação docente se dá como um processo de construção constante, tanto do conhecimento quanto do desenvolvimento profissional, tendo como ponto de partida a formação inicial, priorizando os conhecimentos teórico-científicos e ético-políticos, ao invés apenas da formação para o mercado de trabalho, atrelado ao interesse do capital e, conseqüentemente, aos preceitos neoliberais (RAMOS, 2009).

Outro aspecto que aparece na fala da coordenadora Cecília, como impasse para a efetivação da inclusão é a falta de alguns profissionais da saúde para compor a equipe do NAPNE e prestar assistência ao aluno com deficiência. Por suas palavras:

A lei de inclusão que prevê um neurologista, um audiologista, um otorrinolaringologista, nesse caso, um fonoaudiologista, um psiquiatra... Então esse tipo de profissional, hoje, nós não temos no Instituto. De fato, não compromete muito, porque nós podemos fazer parcerias com outros órgãos e podemos encaminhar para esse atendimento. **(coordenadora Cecília).**

Essa ausência de profissionais de saúde para compor a equipe multiprofissional do NAPNE chama a atenção, pois conforme prevê o Regulamento do NAPNE nos *campi* do IFPB (Resolução N° 139, de 02 de outubro de 2015), que trata da organização, Art. 5º, o Núcleo poderá ser constituído por uma equipe multidisciplinar composta por psicólogos, assistentes sociais, profissionais da área pedagógica (pedagogos e técnicos em assuntos educacionais) e técnico-administrativos. A articulação entre uma rede de serviços especializados é indicada como fundamental para a inclusão educacional. Porém, é necessário atentar ao tipo de relação estabelecida entre especialistas da área da saúde e educação e as concepções que nela estão subjacentes, como alertam Paulon, Freitas e Pinho (2004).

Essas questões apontam para a necessidade de uma organização de políticas de atendimento especializado que fortaleçam o processo educacional e que contemple uma atuação multidisciplinar, rompendo com concepções e práticas excludentes, que garantam o acesso e permanência das pessoas com deficiência nos espaços educacionais ditos inclusivos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Seguindo as diretrizes nacionais da política de inclusão educacional para as pessoas com deficiência e da educação profissional técnica e tecnológica, o IFPB implantou em seus *Campi* o NAPNE, setor institucional considerado referência no desenvolvimento de ações de acesso e permanência de alunos com necessidades educacionais específicas, que tem por finalidade promover a cultura da educação para a convivência e aceitação da diversidade. No *campus* de Campina Grande, a criação desse Núcleo deu-se no ano de 2008 e seu reconhecimento no ano de 2010 e, segundo relatos das coordenadoras participantes do estudo, representou um marco para a inclusão de estudantes com deficiência no Instituto.

Como foi ressaltado anteriormente, no IFPB/CG, o NAPNE iniciou suas atividades com a inclusão de estudantes surdos, o que pode estar relacionado com o perfil das coordenadoras do núcleo, intérpretes de Libras e com contato há mais tempo com pessoas surdas, que participaram em momentos distintos da coordenação.

Nesse processo histórico, as coordenadoras apontaram alguns avanços, indícios de fragilidades e desafios para a implementação deste Núcleo, dentre eles, o de ser visto como único setor responsável pelo aluno com necessidades educacionais específicas no Instituto; a necessidade de uma política de formação continuada mais efetiva dos professores para atuarem na inclusão dos alunos com deficiência; além da falta de alguns profissionais da saúde para compor a equipe multiprofissional.

Por fim, para o enfrentamento dos desafios aqui relatados, cabe reafirmar o preceito maior do direito à educação de todos os alunos com deficiência que, numa perspectiva inclusiva, significa efetivar esse direito, garantindo um processo educacional pleno, com apropriação dos conhecimentos socialmente construídos e

respeito às singularidades desses sujeitos. No contexto da educação profissional técnica e tecnológica, há um compromisso do IFPB, e de seus *Campi*, com os pilares da educação inclusiva e com a atenção às condições subjetivas e concretas de cada lugar e, para além do aparato legal instituído, prescinde da efetiva participação e escuta dos sujeitos envolvidos, problematizando-as, de forma a sedimentar o processo educacional inclusivo. Dado o objetivo do trabalho dissertativo, essa é uma questão a ser melhor discutida sob a perspectiva dos próprios estudantes surdos.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Vera Lúcia de Brito. **Por uma pedagogia inclusiva**. João Pessoa: Manufatura, 2006.

BEYER, Hugo Otto. **Por que Lev Vygotski quando se propõe uma educação inclusiva?** Revista Eletrônica Educação Especial, 26.

BRASIL. Ministério da Educação. **Programa TECNEP – Educação, Tecnologia e Profissionalização para Pessoas com Necessidades Educativas Especiais**. Brasília, MEC/SECADI, 2000. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/anaisseminarionacionaltecnep2005.pdf>. Acesso em: 02 set. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva**. MEC; SEEP; 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducacional.pdf>. Acesso em: 02 set. 2018.

BRASIL. **Surgimento das escolas técnicas**. Brasília, 5 de outubro de 2011. Disponível em: . Acesso em: 15 out. 2018.

BRASIL. **Lei no 13.146, de 6 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Disponível em; http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em; 15 out 2018.

EVANGELISTA, Olinda. **Apontamentos para o trabalho com documentos de política educacional**. Roteiro de trabalho do minicurso oferecido durante a 31ª Reunião Anual da Anped [GT15: Educação Especial]. Caxambu, MG, 19-22 out. 2008. Disponível em: https://gtfhufrgs.files.wordpress.com/2018/05/olinda_como-analisar-documentos.doc. Acesso em: 02 set. 2018.

GUIMARÃES, Gilda. **A relação entre a educação e o trabalho na educação profissional técnica de nível médio do IFG – Campus Goiânia**: contradições, impasses e perspectivas. 2017. 173 f. Tese (Doutorado em Educação)–Universidade Federal de Goiás, 2017. Disponível em: <https://repositorio.bc.ufg.br/tede/handle/tede/7635>. Acesso em: 05 out. 2018.

IBGE. **Censo demográfico 2010**. Características gerais da população, religião e pessoas com deficiência. Rio de Janeiro: IBGE, 2012.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DA PARAÍBA-IFPB. **Resolução 139 de 02 de outubro de 2015**. Dispõe sobre o Regulamento dos Núcleos de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas (NAPNE) do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba. Disponível em: www.ifpb.edu.br. Acesso em: 02 set. 2018.

LÜDKE, Menga. MARLI, André. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org). **Pesquisa social: teoria, método e**

criatividade. 28. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

OTRANTO, Célia Regina. Reforma da Educação Profissional no Brasil: marcos regulatórios e desafios. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 42, n. 28, pp. 199-226, jan./abr. 2012. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/4058>. Acesso em: 05 out. 2018.

PAIVA, Francisco da Silva. Ensino técnico: uma breve história. **Revista Húmus**, n. 8, Mai/Jun/Jul/Ago. 2013. Disponível em: <http://www.periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/revistahumus/article/view/1677> Acesso em: 05 out. 2018.

PAULON, Simone Mainieri; FREITAS, Lia Beatriz de Lucca; PINHO, Gerson Smiech. **Documento subsidiário à política de inclusão**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2005.

RABELO, Jackline; JIMENEZ, Susana; SEGUNDO, Maria das Dores Mendes. **O movimento de educação para todos e a crítica marxista**. Fortaleza: Imprensa Universitária, 2015.

RAMOS, Marise. Concepções e práticas pedagógicas nas escolas técnicas do Sistema Único de Saúde: fundamentos e contra-

dições. **Trab. Educ. Saúde**, Rio de Janeiro, v. 7, suplemento, p. 153-173, 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/tes/a/7zC-5Qp5SVbdj8ZQY9j34nHr/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 02 set. 2018.

ROSA, Vanderley Flor da. **Políticas públicas educacionais, direitos sociais e democratização do acesso à escola: uma visão a partir da implantação da ação TECNEP da Rede Federal de Educação Tecnológica**. 2011. 137 f. Tese (doutorado)- Universidade Estadual Paulista, faculdade de Filosofia e Ciências, 2011. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/104822?locale-attribute=es>. Acesso em: 02 set. 2018.

SÁNCHEZ, Pilar Arnaiz. **A educação inclusiva: um meio de construir escolas**

para todos os no século XXI. BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria da Educação Especial. Inclusão: Revista da Educação Especial. Ano I. no 01.

Outubro/2005. Brasília: MEC/SEESP. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/revistainclusao1.pdf>. Acesso em: 24 nov. 2018.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 17. ed. rev. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1991.

SILVA, Rivânia de Sousa. **Inclusão de estudantes com deficiência no Instituto Federal da Paraíba a partir da ação TECNEP**. 2014. 124f. Dissertação (Mestrado em Educação)-Centro de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte,

Natal, 2014. Disponível em: <https://repositorio.ufrn.br/handle/123456789/19953>. Acesso em: 02 set. 2018.

SILVA, Laís Salustiano da. **O aluno surdo no IFPB/CG: uma análise a partir da política de inclusão**. 2016. 106 f. Dissertação (Mestrado em Educação) -Universidade Federal de Campina Grande, Centro de Humanidades. Campina Grande, 2019. Disponível em <http://www.ppged.ufcg.edu.br/index.php/Disserta%C3%A7%C3%B5es>: Acesso em: 18 out. 2020.

UNESCO. **Declaração mundial sobre educação para todos**. Plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem. Tailândia, 1990.

A HISTÓRIA COMO MEMÓRIA E A EDUCAÇÃO PARA NUNCA MAIS COMO COMPONENTES DA EDUCAÇÃO EM E PARA OS DIREITOS HUMANOS

Severino Bezerra da Silva¹
Maria de Nazaré Tavares Zenaide²
Julyanna de Oliveira Bezerra³

1 A HISTÓRIA COMO MEMÓRIA APÓS AUSCHWITZ

O presente texto trata da memória e da verdade como componentes da educação em direitos humanos após a experiência da ditadura civil-militar no Brasil (1964-1985), quando o meio rural conviveu com o êxodo dos familiares, trau-

[1]. Doutor em Ciências Sociais (Sociologia) pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (2003). Professor Titular na Universidade Federal da Paraíba – UFPB. Vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação – CE/UFPB, na Linha de Pesquisa Educação Popular. E-mail: severinobsilva@uol.com.br. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8286905684399911>. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-3062-6640>.

[2]. Doutora em Educação pela Universidade Federal da Paraíba – UFPB. Professora Associada III na Universidade Federal da Paraíba. Vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação – CE/UFPB, na Linha de Pesquisa Educação Popular. E-mail: mntzenaide@uol.com.br. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4387707447158984>. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-1162-4981>.

[3]. Mestra em Direitos Humanos, Cidadania e Políticas Públicas – PPGDH/UFPB. Doutoranda vinculada ao Programa de Educação – CE/UFPB, na linha de Educação Popular. Bolsista no programa de bolsas FAPESQ/CAPES. E-mail: july_ufpb13@hotmail.com. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4193393338246330>. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-8218-9657>.

matizados pelos assassinatos de lideranças, como Alfredo Nascimento (Miriri), João Pedro Teixeira (sapé), Antônio Galdino da Silva, José Barbosa do Nascimento, Pedro Cardoso da Silva e Genival Fortunato Félix (Mari) e pelo desaparecimento de Inácio de Araújo (Pedro Fazendeiro) e João Alfredo (Negó Fuba) (sapé). Aproximar-se, dialogar, fazer círculos de diálogo com os familiares, promover encontros na cidade de reparação social, providenciar processos jurídicos para a reparação moral e financeira, escrever o cordel e dialogar com as escolas, debater na rádio comunitária, participar anualmente dos dias de morte para celebrar a vida, constituir acervos e sítios de memória têm sido caminhos democráticos de recordação, organizações e situações carregadas de resistências que envolviam uma rede de sujeitos locais e externos.

O capítulo apresenta a trajetória da inserção do direito à memória e à verdade no Brasil e alguns passos traçados no mapa para evitar que um tipo de silenciamento tenha como única resposta a impunidade e a possibilidade de repetição e, ao mesmo tempo, pretende compartilhar experiências de educação para nunca mais em territórios de resistências como eixo da educação em e para os direitos humanos. Traçamos uma pesquisa bibliográfica e documental, em que a memória é um meio de significação social e temporal para consolidar a construção de uma cultura na qual os direitos humanos tenham a vida como razão de ser e existir.

Quando Mèlich (2000) partindo de uma perspectiva crítica afirma que a história após o holocausto (ocorreu na Alemanha Nazista entre os anos de 1933 a 1945) só é possível como recordação, ele chama atenção, no tempo presente, do quanto o silêncio dos homens foi e ainda pode ser cúmplice do desaparecimento de uma parte importante da humanidade. Na Alemanha, atualmente, recordar o holocausto é parte do currículo educacional pelo fato de a nação ter entendido o quanto a barbárie ultrajou a consciência da humanidade. A Declaração Universal dos Direitos

Humanos (1948), em seu preâmbulo, alerta como o desprezo e o desrespeito aos direitos humanos resultaram em atos violadores da dignidade humana.

Segundo Mèlich (2000, p. 48), “o humano foi posto ao avesso com a experiência do holocausto”, quando o uso extremo da força, do terror e do poder foram dispositivos de governança, impactando na capacidade de empatia e de autocrítica das pessoas.

Diante do Tribunal de Nuremberg (1945 a 1949), no Palácio da Justiça, palco do poder da Gestapo, comandantes e empresários foram chamados a responsabilizar-se pelos atos de comando que levaram ao genocídio de milhões de pessoas. Como objeto de pesquisa, as atitudes dos perpetradores levaram Arendt (1990) a refletir o poder do totalitarismo na subjetividade, no comportamento humano e na mentalidade.

[...] o mal radical surgiu em relação a um sistema, no qual todos os homens se tornaram supérfluos. Os que manipulam esse sistema acreditam na própria superfluidade tanto quanto na de todos os outros, e os assassinos totalitários são os mais perigosos, porque não se importam se estão vivos ou mortos; se jamais viveram ou nunca nasceram (ARENDR, 1990, p. 510).

Os mandatários de violações graves aos direitos humanos julgados no Tribunal de Nurember⁴, ao decidir agir como não

[4]. De acordo com o Estatuto de Roma do Penal Internacional (2002), são definidos: **Crimes de genocídio**: “a) Homicídio de membros do grupo; b) Ofensas graves à integridade física ou mental de membros do grupo; c) Sujeição intencional do grupo a condições de vida com vista a provocar a sua destruição física, total ou parcial; d) Imposição de medidas destinadas a impedir nascimentos no seio do grupo; e) Transferência, à força, de crianças do grupo para outro grupo”;

Crimes contra a humanidade – “um ataque, generalizado ou sistemático, contra qualquer população civil, havendo conhecimento desse ataque: a) Homicídio; b) Extermínio; c) Escravidão; d) Deportação ou transferência forçada de uma população; e) Prisão ou outra forma de privação da liberdade física grave, em violação das normas fundamentais de direito internacional; f) Tortura; g) Agressão sexual, escravatura sexual, prostituição forçada, gravidez forçada, esterilização forçada ou qualquer outra forma de violência no campo sexual de

humanos, se recusaram em assumir suas responsabilidades individuais pelos atos de graves violações aos direitos humanos, se assemelhando a um instrumento, uma máquina de guerra. Para desconstruir o processo de negação dos perpetradores, os promotores usaram o recurso documental, expondo documentários dos campos de concentração impactando todos os presentes no Palácio da Justiça.

Essa lição histórica traz para a educação a reflexão do que acontece quando a instrução militar associada ao terror de Estado retira as dimensões ético-políticas e socioemocionais da ação dos agentes da segurança. Ao dissociar os sujeitos da dimensão ética, os transformam em instrumentos de poder, retirando sua capacidade de julgamento moral e as responsabilidades públicas.

Ao fazer esse processo, o Estado retira a sensibilidade tão necessária para gerar a empatia e a solidariedade humana entre os diferentes. Sem o processo de autoconsciência, tão importante para a autonomia dos sujeitos, o poder retira a capacidade dos agentes de agirem como sujeitos de dignidade e direitos.

O holocausto atacou o que é mais íntegro na pessoa humana, que é a sua dignidade e sua identidade cultural, retirando das vítimas a capacidade de formar vínculos como humanos, tornando-os coisas descartáveis. Arendt (2004) chama atenção do

gravidade comparável; h) Perseguição de um grupo ou coletividade que possa ser identificado, por motivos políticos, raciais, nacionais, étnicos, culturais, religiosos ou de gênero, tal como definido no parágrafo 30, ou em função de outros critérios universalmente reconhecidos como inaceitáveis no direito internacional, relacionados com qualquer ato referido neste parágrafo ou com qualquer crime da competência do Tribunal; i) Desaparecimento forçado de pessoas; j) Crime de *apartheid*; k) Outros atos desumanos de caráter semelhante, que causem intencionalmente grande sofrimento, ou afetem gravemente a integridade física ou a saúde física ou mental”;

Crimes de Guerra—As violações graves como a tortura, o homicídio doloso, privação de um julgamento imparcial e justo, maus-tratos, deportação para trabalhos forçados, assassinato ou maus tratos de prisioneiros de guerra ou de pessoas, execução de reféns, pilhagem de bens públicos ou privados, destruição sem motivo de cidades e aldeias, entre outros;

Crimes contra a paz—guerra de agressão ou violação dos tratados, garantias ou acordos internacionais.

risco da humanidade para com os regimes que se distanciam das liberdades fundamentais, podendo retirar dos homens a capacidade de autocritica e responsabilidade pessoal e social pelos atos individuais e coletivos, como ela pode testemunhar no julgamento de Eichmann em Jerusalém (WOOD, 2013).

Daí Adorno (2004) propor que a educação após Auschwitz implique necessariamente na educação para nunca mais, como forma de evitar que o esquecimento implique em possibilidade de repetição da barbárie. Nessa direção, Joan-Carles Mèlich (2000) propõe que a educação em direitos humanos mantenha viva a luta da memória contra o esquecimento fazendo da recordação do Holocausto um meio de evitar, assim, possibilidades de que possíveis apagamentos seriam retirados de cena e o condenamento ao esquecimento seria substituído pela (re)significação proposta pela memória.

Como afirma Mèlich (2000), os direitos humanos emergem de situações como o holocausto, por isso, é parte da educação em direitos humanos não deixar esquecer. O fato de uma cidade silenciar a dor dos seus antepassados demonstra o quanto ela não se preocupa com o presente e o futuro dos viventes. Tal processo torna a comunidade vulnerável ao esquecimento, impedindo-a de agir na direção da não repetição. Por isso, os filósofos alertam da necessidade do ato de recordar não só do holocausto, como das demais formas de violações que têm afetado a humanidade, para que, não esquecendo, possa se prevenir da repetição, já que os tiranos rodam até encontrar terreno fértil para plantar o horror.

A identidade humana requer coragem de agir no aqui e agora. Os sujeitos esquecidos têm rostos e vozes, sentimentos e coragem de agir pelo coletivo e pela utopia de uma sociedade igualitária. O pior para o futuro da humanidade é quando, nós, seres humanos, não entendemos e deixamos nos levar pelas formas de manipulação impedindo a recordação. “Sem a recordação só há

morte”, reflete o autor, pois quando recordamos recusamos a ser instrumentos de um poder arbitrário, lutamos para não perder o exercício da autonomia e da criticidade, elementos tão relevantes para o presente da humanidade.

Adorno (1995) alerta que a educação após Aushwitz não pode se reduzir à instrução e aos aspectos meramente técnicos e instrumentais. Daí a importância do testemunho. Wood (2013) registra o testemunho de Rennè Firestone acerca da experiência que viu, participou e sobreviveu, já que milhões não podem hoje testemunhar:

Já lhe disse que esse arame era eletrificado com alta voltagem? Não dava nem para chegar perto assim, sem que imediatamente a eletricidade puxasse você e você estava acabado. As pessoas vinham até esses arames quando não aguentavam mais o sofrimento e a fome extrema. Toda manhã eram vistas pessoas penduradas nesses arames cometendo suicídio. Olhando para eles hoje é difícil de acreditar e, se esses postes pudessem contar as histórias de tudo o que aconteceu aqui. 'Não pode ser verdade' diríamos para nós mesmos. Não podia ser verdade. E no entanto, estamos todos marcados, temos os números em nossos braços e isso nos diz que sim, estivemos aqui. Nós estivemos aqui. Eu aprendi algo aqui, mas me pergunto se o mundo aprendeu alguma coisa. Vendo o mundo hoje a gente se indaga: o que aprendemos com o holocausto? O que aprendemos com este lugar? (WOOD, 2013, p. 56).

No Julgamento de Nuremberg era possível comprovar como a voz e a presença das testemunhas do holocausto eram dissonantes com a indiferença dos dirigentes nazistas. A mesma experiência tem sido possível no Brasil, durante as oitavas de comissões de verdade quando conseguem juntar familiares e perseguidos

políticos com os agentes da segurança do regime militar⁵. Para Vilela (2012), o conceito de testemunho significa:

Acto pelo qual um indivíduo atesta o acontecimento directo de um objeto ou de um acontecimento; narração (récit) através do qual ele restitui esse acontecimento. Por extensão ('o testemunho dos sentidos') designa esse conhecimento directo. Se o valor do testemunho supõe a sinceridade da testemunha, esta não implica, de forma alguma, a validade do acontecimento acerca do qual ela testemunha. (FREUND, 1990, p. 256 *apud* VILELA, 2012, p. 145).

A memória como forma de resistência implica na capacidade de não deixar que os mecanismos de poder aniquilem as vítimas e familiares silenciando-as além do luto e da dor. Esquecer é um ato que faz parte de toda (re)construção memorialística, há uma coexistência do lembrar e esquecer, contudo, silenciamentos impostos por interesses e controles políticos devem ser combatidos, repelidos.

O texto constrói uma narrativa sobre o Educar para Nunca Mais compreender as conjunturas como perspectivas que oscilam entre rupturas, continuidades e conquistas sociais e que estas são atravessadas pelos contextos das novas disputas, forças e configurações. Destaca-se que se torna inerente o surgimento de um campo de sentidos e significados peculiares às lutas dos movimentos sociais, na busca e construção de agendas e demandas em disputas, que vão se materializando em experiências marcadas por significativas construções sociais e políticas, estas, potencialmente, vinculadas à capacidade de resistência social e política, acrescentando ao debate elementos, carregados de certos estra-

[5]. Em Oitava chamada pelo Ministério Público Federal.

nhamentos, que demarcam/vão demarcando esse novo lugar de conquista e disputa, como também novas demandas no campo da luta coletiva e suas estratégias, no que diz respeito à dimensão do grupo social e suas conquistas, pertencimentos, das construções pessoais, suas amarras e autonomias.

2 A CONSTRUÇÃO DA POLÍTICA DE MEMÓRIA NO BRASIL

O grupo dos familiares vítimas do holocausto, assim como do Estado Novo (1937- Estado ditatorial criado por Vargas) e da ditadura de 1964 no Brasil, ou de outros genocídios e massacres presentes, são as vozes que reclamam o direito à memória e à verdade. Foi do encontro de familiares e perseguidos políticos com setores da sociedade civil que emergiram os primeiros movimentos e entidades de direitos humanos no Brasil, a exemplo das Mães de Maio (1968), Movimentos e Comitês pela Anistia (1975) e o Comitê de Defesa dos Direitos Humanos para os Países do Cone Sul – CLAMOR (1978). Como afirma Arns (*apud* BENEVIDES, 2009, p. 27), “A pastoral dos direitos humanos me aproximou mais do povo e de suas lideranças”. A Comissão de Justiça e Paz foi uma das únicas portas abertas que acolheram as vítimas da ditadura militar, estudantes, mães, filhos e avós.⁶

Os anos de 1970 foram cruciais para o posicionamento de setores da igreja católica e presbiteriana no Brasil, desenvolvendo apoio aos familiares de mortos, desaparecidos e perseguidos políticos, criando órgãos de defesa dos direitos humanos, a exemplo

[6]. Em 1971, quando foi realizado o Encontro do Episcopado Paulista em Brodóqui, foi assinado um importante documento para os direitos humanos no Brasil, o “Testemunho de Paz”, em que os bispos denunciam a tortura no país. (BENEVIDES, 2009).

das Comissões de Justiça e Paz, dos Centros de Defesa vinculados às Arquidioceses e das Pastorais Sociais (ARNS, 1978).

No processo de silenciamento, o controle da informação exerce importante instrumento de controle político, já que pretendem aniquilar quaisquer traços de memória, impedindo que as vítimas desvelem fatos históricos. Como salienta Assmann (2011), na construção mnemônica a recordação é um elemento fundamental para os projetos de construção identitária mesmo diante das memórias traumáticas, tão difíceis de serem revividas.

O direito à memória e à verdade vem na contramão das atitudes de intimidação e interdição tão comuns em tempos autoritários. No Brasil, para que o Conselho Nacional da Pessoa Humana não pudesse investigar as denúncias de desaparecimentos políticos, a exemplo do caso de Rubens Alves durante o regime militar, o órgão por ordem do General Médici reduziu o número de sessões, tornando-as secretas. Em 1973, os militares decidem que não se visitaria o passado político da nação, pois esses casos teriam sido abrangidos pela Lei de Anistia. De 1974-1979, o CDDPH foi proibido de reunir-se e os processos de denúncias foram arquivados, só encerrando essa fase com o fim do AI 5. O desaparecimento de duas lideranças das ligas camponesas de Sapé-PB, João Alfredo Dias, na noite de 28 de agosto de 1964 e Pedro Inácio de Araújo, na noite de 7 de setembro de 1964, após a liberação da prisão junto ao 15 RI em João Pessoa, é uma forma de interdição para que a sociedade e os familiares sejam impedidos de acessar a verdade do crime (PARAIBA, 2017). Nesta mesma direção, a história escolar também silencia esses fatos e, quando abordados, fortaleciam o lugar de mando e fala daqueles ligados ao Estado ditatorial.

O quadro a seguir apresenta uma sistematização sobre o direito à memória e à verdade no Brasil, para situar o leitor nos momentos históricos conquistados por forças sociais:

QUADRO 1—LINHA DO TEMPO DO DIREITO À MEMÓRIA E À VERDADE

(CONTINUA:)

Legislação	Objeto
1975 – ONU	Declaração sobre a Proteção de Todas as Pessoas contra a Tortura e outros Tratamentos ou Penas Cruéis, Desumanos ou Degradantes, aprovada pela Assembleia Geral em 9 de dezembro de 1975. No Brasil, em 1973, os militares decidiram que não se visitaria o passado político da nação, o movimento pela anistia e a pressão internacional pressionaram pela abertura política. Aqui não haverá anistia, só na condição de autoanistia.
1978 – ONU	Resolução 33/137 adotada pela ONU em 33ª Sessão, em 20 de dezembro de 1978. A Resolução tem como foco o desaparecimento de pessoas e a gritante violação aos artigos 3, 4, 5, 9 e 11 da DUDH, a saber: o direito à vida, à liberdade, a não ser submetido a torturas, direito à segurança estatal e a não ser preso de forma arbitrária sem um julgamento justo e legal. Lei 6.683 de 28 de agosto de 1979 —Art. 1º É concedida anistia a todos quantos, no período compreendido entre 02 de setembro de 1961 e 15 de agosto de 1979, cometeram crimes políticos ou conexos com estes, crimes eleitorais, aos que tiveram seus direitos políticos suspensos e aos servidores da Administração Direta e Indireta, de fundações vinculadas ao poder público, aos Servidores dos Poderes Legislativo e Judiciário, aos Militares e aos dirigentes e representantes sindicais, punidos com fundamento em Atos Institucionais e Complementares.
1979 – BRASIL	Resolução 39/46 da Assembleia Geral das Nações Unidas, em 10 de dezembro de 1984, em que a ONU aprova a Convenção contra a Tortura e Outros Tratamentos ou Penas Cruéis, desumanos ou degradantes.
1984	Convenção Interamericana para Prevenir e Punir a Tortura da OEA (1985), ratificada em 1989.
1985 – OEA	Constituição Federativa do Brasil— Art. 48. Cabe ao Congresso Nacional, com a sanção do Presidente da República, não exigida esta para o especificado nos artigos 49, 51 e 52, dispor sobre todas as matérias de competência da União, especialmente sobre: VIII - concessão de anistia.
1988 – BRASIL	Convenção Contra a Tortura e Outros Tratamentos ou Penas Cruéis, Desumanos ou Degradantes entra em vigor no Brasil em 28 de outubro de 1989, ratificada em 1991.
1989 – ONU	4 de setembro de 1990 —Comissão Parlamentar de Inquérito – CPI para tratar de investigar a Vala Clandestina no Cemitério Dom Bosco em São Paulo.
1990 – BRASIL	Lei 8.159 de 8 de janeiro de 1991 —Política Nacional de Arquivos Públicos e Privados. Dispõe sobre a categoria dos documentos públicos sigilosos e o acesso a eles, e dá outras providências.
1991 – BRASIL	Ratificação em 15 de fevereiro de 1991, da ONU, na Convenção Contra a Tortura e Outros Tratamentos ou Penas Cruéis, Desumanos ou Degradantes (1989). Câmara dos Deputados. Comissão Extraordinária sobre o Desaparecido Político sob a presidência de Nilmário Miranda. Fernando Collor entrega os documentos do DEOPS de São Paulo aos familiares de mortos e desaparecidos políticos que constroem um Dossiê.
1992 – BRASIL	A Declaração 47/133 de 1992 tem por base a preocupação da comunidade internacional com a questão do desaparecimento forçado de pessoas por quase duas décadas. Tal preocupação da comunidade internacional via ONU é formar uma norma que possua validade <i>jus cogens</i> e <i>erga omnes</i> .

Legislação	Objeto
1992 – ONU	Declaração sobre a Proteção de todas as Pessoas contra o Desaparecimento Forçado adotada pela ONU através da Resolução 47/133 de 18 de dezembro de 1992, que engrossa as medidas que visam à proteção contra a vilania do “desaparecimento forçado”. Tal Resolução, <i>per si</i> , já faz em seu preâmbulo um breve histórico de medidas que visam à proteção e garantia dos Direitos de expressão e liberdade nos regimes de exceção. Por solicitação do Deputado Nilmário Miranda, o Ministério da Justiça e as Forças Armadas entregaram Relatórios sobre Mortos e Desaparecidos Políticos, reconhecendo a existência da Guerrilha do Araguaia.
1993	Convenção Interamericana sobre o Desaparecimento Forçado de Pessoa – 9 de junho de 1994 —A convenção foi, por exemplo, em seu artigo referendada durante a Convenção de Viena, passando a figurar em seu Artigo 16º e parágrafo 3º o seguinte: “ <i>Não serão reconhecidos quaisquer privilégios, imunidades ou dispensas especiais no âmbito de tais processos, sem prejuízo das disposições enunciadas na Convenção de Viena sobre Relações Diplomáticas</i> ”. [23] 171 países abraçaram e ratificaram tal Declaração, constituindo assim preceito de Direito Internacional.
1994 – OEA	1987—OEA—Em 9 de junho de 1994, a Resolução da Assembleia Geral da OEA nº 1256 (XXIV-O/94) ^[26] adotou a Convenção Interamericana sobre o <i>Desaparecimento Forçado de Pessoas</i> , entrando em vigor em 28 de março de 1996. 1998—O Estatuto de Roma é um tratado que estabeleceu a Corte Penal Internacional (CPI), hoje conhecida como Tribunal Penal Internacional, tratado adotado em Roma, na Itália, em 17 de julho de 1998. Reunião Nacional das entidades e familiares chamados pela Comissão de Direitos Humanos da Câmara dos Deputados com o Ministro da Justiça Nelson Jobim e José Gregori. Fernando Henrique Cardoso recebe dos Familiares de Mortos e Desaparecidos Políticos um Dossiê dos Mortos e Desaparecidos Políticos. O Centro de Estudos para a Justiça e o Direito Internacional (CEJIL) e a Human Rights Watch (HRWA) apresentam petição à Comissão Interamericana de Direitos Humanos da OEA, denunciando em nome dos familiares o desaparecimento dos mortos na Guerrilha do Araguaia, solicitando declaração de responsabilidade do Estado brasileiro sobre violações de direitos humanos.
1995 – BRASIL	Comissão Especial sobre Mortos e Desaparecidos Políticos (CEMDP) – instituída pela Lei nº 9.140/95, 4 de dezembro de 1995 – vem cumprindo importante papel na busca de solução para os casos de desaparecimentos e mortes de opositores políticos por autoridades do Estado durante o período 1961-1988. Lei 9.140 de 4 de dezembro de 1995 —Reconhece como responsabilidade do Estado brasileiro a morte de opositores ao regime de 1964, assim como prevê a concessão de indenização a parentes de militantes políticos mortos ou desaparecidos entre 2 de setembro de 1961 e 15 de agosto de 1979. Instituiu Comissão Especial de Mortos e Desaparecidos Políticos (CEMDP) com poderes para deferir pedidos de indenização das famílias de uma lista inicial de 136 pessoas e julgar outros casos apresentados para seu exame e localização dos corpos de pessoas desaparecidas no caso de existência de indícios quanto ao local em que possam estar depositados.
1997	Lei 9.455 de 7 de abril de 1997 —Define crimes de tortura e dá outras providências. Lei 9.507 de 12 de novembro de 1997 —Direito de Acesso a Informações e do Disciplinamento do rito processual do <i>habeas data</i> .

Legislação	Objeto
1997	Decreto nº 2.134 de 24 de janeiro de 1997 —Regulamenta o art. 23 da Lei nº 8.159, de 8 de janeiro de 1991, que dispõe sobre a categoria dos documentos públicos sigilosos e o acesso a eles, e dá outras providências. Regula a classificação, a reprodução e o acesso aos documentos públicos de natureza sigilosa.
2001	Medida Provisória nº 2151-3, de 24 de agosto de 2001, quando foi criada a Comissão de Anistia do Ministério da Justiça e regulamenta o art. 80 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias (ADCT) da Constituição de 1988, que previa a concessão de anistia aos que foram perseguidos em decorrência de sua oposição política. A Medida Provisória no 2151-3, de 24 de agosto de 2001, reeditada pela Medida Provisória no 65, de 28 de agosto de 2002, convertida na Lei no 10.559, de 13 de novembro de 2002. Plano Nacional de Combate à Tortura. Lançado em julho de 2001.
2002	Decreto nº 4.553, de 27 de fevereiro de 2002 —Dispõe sobre a salvaguarda de dados, informações, documentos e materiais sigilosos de interesse da segurança da sociedade e do Estado, no âmbito da administração pública federal e dá outras providências, e estabelece a classificação dos documentos como sigilosos: ultrassecretos, secretos, confidenciais e reservados, em razão de seu teor ou de seus elementos intrínsecos (art. 50). Campanha Nacional Permanente Contra a Tortura em parceria com o Movimento Nacional dos Direitos Humanos , em 2002. Lei 10.559, de 13 de novembro de 2002: Lei que institui a Comissão de Anistia e regulamenta o regime do anistiado político.
2005	O Governo Federal determinou que os três arquivos da Agência Brasileira de Inteligência (ABIN) fossem entregues ao Arquivo Nacional, subordinado à Casa Civil, onde passaram a ser organizados e digitalizados. Criação da Coordenação-Geral de Combate à Tortura (CGCT) por meio da Portaria nº 22 da Secretaria Especial de Direitos Humanos, de 22 de fevereiro de 2005.
2005-2008	Ações Cíveis Públicas na Justiça Civil contra oficiais do exército acusados de tortura, homicídio e desaparecimento forçado de dezenas de cidadãos.
2006	O Governo Federal publicou o Plano de Ações Integradas de Prevenção e Combate à Tortura (PAIPCT) em 2006.
2007	Agosto de 2007—Lançado pela SEDH-PR e a Comissão Especial sobre Mortos e Desaparecidos Políticos, o livro-relatório “Direito à Memória e à Verdade”, registrando os onze anos de trabalho daquela Comissão e resumindo a história das vítimas da ditadura no Brasil. Ratificação do Protocolo Adicional à Convenção Contra Tortura das Nações Unidas (2006) pelo Decreto Presidencial nº 6.085/2007.
2008	Julho de 2008—Audiência Pública realizada pelo Ministério da Justiça e a Comissão de Anistia sobre “Limites e Possibilidades para Responsabilização Jurídica dos Agentes Violadores de Direitos Humanos durante o Estado de Exceção no Brasil”.

Legislação	Objeto
2009	Decreto nº 7.037, de 21 de dezembro de 2009 —Aprova o Programa Nacional de Direitos Humanos - PNDH-3 e dá outras providências. Maio de 2009—Ato de lançamento do projeto Memórias Reveladas, sob responsabilidade da Casa Civil, que interliga digitalmente o acervo recolhido ao Arquivo Nacional após dezembro de 2005, com vários outros arquivos federais sobre a repressão política e com arquivos estaduais de quinze unidades da federação. Decreto 7.037, 21 de dezembro de 2009 —Decreto instituindo o PNDH III onde consta o eixo orientador para atuação do Estado no que tange ao Direito à Memória e à Verdade.
2010	A Corte Interamericana de Direitos Humanos da Organização dos Estados Americanos (OEA) condenou o Estado brasileiro pelos atos ocorridos durante a Guerrilha do Araguaia. Lei 12.528 de 16 de maio de 2011, que cria a Comissão Nacional da Verdade com a finalidade de apurar graves violações de Direitos Humanos ocorridas entre 18 de setembro de 1946 e 5 de outubro de 1988.
2011	Em 16 de maio de 2012, a presidente Dilma instala a Comissão Nacional da Verdade. Parecer CNE/CP nº 01, de 30 de maio de 2012 – Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos.
2012	Decreto nº 7.845, de 14 de novembro de 2012 —regulamenta procedimentos para credenciamento de segurança e tratamento de informação classificada em qualquer grau de sigilo, e dispõe sobre o Núcleo de Segurança e Credenciamento. Decreto nº 7.919, de 14 de fevereiro de 2013, que institui os cargos em comissão para as atividades da CNV. Resolução nº 08, de 04 de março de 2013, aprovando o Regimento Interno da Comissão Nacional da Verdade.
2013	Medida Provisória nº 632, de dezembro de 2013, que prorroga o mandato da CNV até dezembro de 2014 pela medida provisória nº 632. Comissão Nacional da Verdade. A presidente Dilma sanciona a Lei nº 12.847 de 2 de agosto de 2013, que instituiu o Sistema Nacional de Prevenção e Combate à Tortura—SNPCT e cria o Comitê Nacional de Prevenção e Combate à Tortura e o Mecanismo Nacional de Prevenção e Combate à Tortura.
2015	Portaria Interministerial nº 1.321-A, de 29 de setembro de 2015, que “declara o recebimento do Relatório da Comissão Nacional da Verdade e declara de interesse público e social o acervo documental e arquivístico reunido pela Comissão Nacional da Verdade.”
2017	Lei nº 13.581, de 26 de dezembro de 2017, declarando Dom Helder Câmara Patrono Brasileiro dos Direitos Humanos.
2018	Lei nº 13.598, de 8 de janeiro de 2018, determinando a inclusão do nome de João Pedro Teixeira nos Livros dos Heróis e Heroínas da Pátria, depositado no Panteão da Pátria e da Liberdade Tancredo Neves.
2019	Decreto nº 6.973 de 02 de janeiro de 2019: Decreto que aprova a estrutura regimental do Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos.

Fonte: Ferreira, Zenaide e Melo (2016).

Passos relevantes foram dados pelo Estado brasileiro a partir do movimento de anistia e do movimento dos mortos e desaparecidos políticos. Embora tenha sido tardia a inserção do direito à memória e à verdade no Brasil, com o Programa Nacional de Direitos Humanos em 2009, a difícil criação da Comissão Nacional da Verdade em 2011 mobilizou a criação de comitês e comissões estaduais de verdade, assim como mobilizações do movimento estudantil, como foram os escrachos pelo Levante Popular da Juventude.

Com relação ao campo da educação, o PNDH 3 agendou a criação de uma coordenação no interior da Secretaria dos Direitos Humanos que passou a realizar articulações com a sociedade civil e o MEC para pensar estratégias de inserção no currículo do direito à memória e à verdade e foi assim na Conferência Nacional de Educação e na XI Conferência Nacional de Direitos Humanos (2008).

Ao não priorizarmos a dimensão da educação para a cidadania democrática no Brasil, só obtendo a aprovação do Conselho Nacional de Educação das Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos em 2012, atrasamos o desafio de educar a sociedade para uma cultura democrática, especialmente no contexto da educação escolar e dos conteúdos escolares.

3 EDUCAR PARA NUNCA MAIS, UM COMPONENTE DA EDUCAÇÃO EM E PARA OS DIREITOS HUMANOS

Como pensar a educação e a convivência entre as pessoas após vivenciarem experiências de barbárie, conforme o exemplo do Holocausto? Conforme Adorno (2003), o terror aniquila a consciência da dor alheia tornando as pessoas cúmplices do totalitarismo na medida em que não percebem o processo de alheamento.

Para o autor acima citado, a exigência de que Auschwitz não se repita precede as demais, já que a humanidade deve tomar consciência de como a barbárie pode ser uma realidade quando

a monstruosidade humana se sobrepõe à dignidade. Para evitar a repetição da barbárie é necessário que a sociedade conheça os mecanismos que fazem com que as pessoas podem ser capazes de cometer atos bárbaros. A este respeito, acrescenta Adorno (2003, p. 121): “Culpados são unicamente os que, desprovidos de consciência, voltaram contra aqueles seu ódio e sua fúria agressiva”.

A educação, em suas mais variadas dimensões, eticamente deve ser dirigida à autorreflexão crítica, desde a infância, ao esclarecimento, à sensibilidade e à formação de vínculos capazes de construir relações de alteridade e empatia capazes de agir frente a atitudes e hábitos de violência, humilhação.

Outras organizações da sociedade civil e instituições públicas e privadas encamparam um processo educativo de assistência humanitária, como: A assistência religiosa, psicológica e jurídica foram realizadas pelas Comissões de Justiça e Paz, pelos Centros de Defesa e Promoção dos Direitos Humanos, pelo Comitê pelos Direitos Humanos no Cone Sul e pelos Grupos Tortura Nunca Mais, pioneiros na defesa dos direitos humanos no Brasil.

A educação para nunca mais tem sido construída no Brasil e em países da América Latina, a partir de um conjunto de atividades educativas formais e não formais, promovidas por organizações da sociedade civil e do poder público como parte da Justiça de Transição. Na Argentina, no Chile e no Uruguai, os sítios de memória assim como as Avós da Praça de Maio têm promovido um processo educativo aberto à sociedade e às instituições de ensino, através de série de desenho animado⁷ (pakaka), que são vídeos documentando as marchas no dia 24 de março, dia do golpe de

[7]. O canal Pakapaka editou “Día Nacional del Derecho a la Identidad”. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=Uoutyr6QhOk>; 24 de marzo: Día de la memoria por la verdad y la justicia. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=modx0nj4RwM>; Día de la Memoria em PakaPaka. “Zamba” visita la Casa Rosada. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=hEvogzbY7E>; 24 de Marzo: la marcha del Encuentro Memoria, Verdad y Justicia y la izquierda. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=7jju-lzHO5o>; e 35º aniversario del golpe militar de 1976. Día Nacional de la Memoria por la Verdad y la Justicia. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=Wdt8JwOd4W4>.

estado exigindo memória, verdade e justiça assim como documentários, como 500, o número de desaparecidos na Argentina.

No Brasil, organizações da sociedade civil têm antecipado o Estado, realizando dossiês⁸, processos judiciais, prêmios de direitos humanos, ações educativas em escolas e bairros (ver Memória para Uso Diário de Betty Formaggini, 2007).

No plano da educação para nunca mais, a Comissão de Anistia do Ministério da Justiça realizou durante 2003-2016 ações educativas, tais como as Caravanas da Verdade, apoio à realização de Cinema de Direitos Humanos, seminários, estudos, pesquisas e publicações, como dossiês e livros.

No Brasil, a história recente revela que vivemos 29 anos de regime autoritário (Estado Novo – 1937-1945 e Ditadura Militar – 1964-1985) e 53 anos de construção de um projeto de sociedade democrático (1945 – 1964 e 1985-2019), o que reflete uma democracia em pedaços, faltando continuidades, o que deve ser elementos de análises e percepção das inconsistências no modelo de democracia que temos e como isso repercute na educação e na luta pelos direitos humanos.

Em 4 de junho de 2009, a OEA aprovou a Resolução sobre o Direito à Verdade no âmbito dos países partes, o que incluía o Brasil, seguindo as recomendações do Seminário Regional “Memória, Verdade e Justiça de nosso pasado recente”, realizado durante a Reunião de Altas Autoridades Competentes em Direitos Humanos do MERCOSUL e Países Associados, em novembro de 2005. Na referida Resolução, os Estados se comprometem a criarem:

[8]. Comissão Especial sobre Mortos e Desaparecidos. **Direito à Memória e à Verdade**. Brasília: CEMDP, 2007. Comissão Especial sobre Mortos e Desaparecidos e Instituto de Estudo da Violência do Estado e Grupo Tortura Nunca Mais – RJ e PE. **Dossiê dos mortos e desaparecidos políticos a partir de 1964**. Pernambuco: Governo do Estado de Pernambuco; São Paulo: Governo do Estado de São Paulo, 1996. Arquidiocese de São Paulo. **Brasil: Nunca Mais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1985.

[...] mecanismos judiciais específicos, bem como outros mecanismos extrajudiciais ou ad hoc, como as comissões de verdade e reconciliação, que complementam o sistema judicial para contribuir para a investigação de violações de direitos humanos e as do Direito Internacional Humanitário, e avaliar a preparação e publicação dos relatórios e decisões desses órgãos.

Assim, com a aprovação e divulgação desse processo, que tinha como objetivo criar uma pauta política e educativa visando instituir mecanismo de socialização do mesmo junto à sociedade, numa perspectiva de entendimento e denúncia da gravidade e demais violações ocorridas nesta conjuntura histórica, deixando marcas profundas na história da humanidade, de modo a poder prevenir sua repetição e ocorrência.

Incentivar todos os Estados a tomar medidas apropriadas para estabelecer mecanismos ou instituições que divulguem informações sobre violações de direitos humanos e assegurar acesso adequado aos cidadãos a essas informações, a fim de promover o exercício do direito à verdade e a prevenção de futuras violações dos direitos humanos, bem como a determinação de responsabilidades nesta matéria.

Cumprindo tais acordos regionais, o Brasil, pela Lei 12.528, de 16 de maio de 2012, instituiu a Comissão Nacional da Verdade com a finalidade de apurar as graves violações de Direitos Humanos ocorridas durante o período de 18 de setembro de 1946 e 5 de outubro de 1988. Dentre as graves violações aos direitos humanos ocorridas de 1964-2001, foram identificados pela Comissão Nacional da Verdade: a) Detenção (ou prisão) ilegal ou arbitrária; b) Tortura; c) Execução sumária, arbitrária ou extrajudicial, e outras

mortes imputadas ao Estado; d) Desaparecimento forçado e ocultação de cadáver (BRASIL, 2013).

A Educação para a democracia implica, segundo a Convenção Interamericana Democrática (2001), a promoção e consolidação da democracia nas Américas como estratégias para construção de um estado de paz e o desenvolvimento da região, vislumbrando a consolidação de uma democracia representativa, assim como a garantia e o respeito ao princípio da não-intervenção, como alicerces dos novos tempos.

No artigo 4, a Convenção afirma como componentes para o exercício da democracia “a transparência das atividades governamentais, a probidade, a responsabilidade dos governos na gestão pública, o respeito dos direitos sociais e a liberdade de expressão e de imprensa”. No artigo 9, o texto da Convenção associa democracia e respeito às diversidades, por isso é responsabilidade dos Estados eliminar e prevenir

[...] toda forma de discriminação, especialmente a discriminação de gênero, étnica e racial, e das diversas formas de intolerância, bem como a promoção e proteção dos direitos humanos dos povos indígenas e dos migrantes, e o respeito à diversidade étnica, cultural e religiosa nas Américas.

O destaque para a educação como direito fundamental é tratado no artigo 16:

A educação é chave para fortalecer as instituições democráticas, promover o desenvolvimento do potencial humano e o alívio da pobreza, e fomentar um maior entendimento entre os povos. Para alcançar essas metas, é essencial que uma educação de qualidade esteja ao alcance de todos, incluindo as meninas e as mulheres, os habitantes das zonas rurais e as minorias.

A preservação da institucionalidade democrática exige o conhecimento da Constituição democrática, assim como da legislação em vigor protetora dos direitos humanos. Por isso, a educação para a vida democrática é uma ação fundamental a ser repensada no contexto da educação básica, no sentido de construir uma consciência e atitude democrática desde a infância e adolescência no nosso país.

Os artigos 26 e 27 da Convenção Democrática Interamericana enfatizam medidas a serem incorporadas pelos sistemas de ensino:

Artigo 26

A OEA continuará desenvolvendo programas e atividades dirigidos à promoção dos princípios e práticas democráticos e ao fortalecimento da cultura democrática no Hemisfério, considerando que a democracia é um sistema de vida fundado na liberdade e na melhoria econômica, social e cultural dos povos. A OEA manterá consultas e cooperação contínua com os Estados membros, levando em conta as contribuições de organizações da sociedade civil que trabalhem nesses campos.

Artigo 27

Os programas e as atividades terão por objetivo promover a governabilidade, a boa gestão, os valores democráticos e o fortalecimento das instituições políticas e das organizações da sociedade civil. Dispensar-se-á atenção especial ao desenvolvimento de programas e atividades orientados para a educação da infância e da juventude como meio de assegurar a continuidade dos valores democráticos, inclusive a liberdade e a justiça social.

O direito à memória e à verdade no Brasil são eixos do Programa Nacional de Direitos Humanos 3, aprovado em Conferência Nacional e objeto de Decreto nº 7.037, de 21 de dezembro de 2009, sendo atualizado pelo Decreto nº 7.177, de 12 de maio de 2010.

O direito à memória e à verdade, eixo VI do PNDH 3, integra a investigação do passado e o resgate da verdade para a constituição da memória individual e coletiva. Tal processo vem sendo construído desde os anos setenta pelos familiares e vítimas do regime autoritário através de dossiês e relatórios que mesmo divulgados em meios eletrônicos ainda não são de conhecimento da sociedade.

Desde os anos 1990, a persistência de familiares de mortos e desaparecidos vem obtendo vitórias significativas nessa luta, com abertura de importantes arquivos estaduais sobre a repressão política do regime ditatorial. Em dezembro de 1995, coroando difícil e delicado processo de discussão entre esses familiares, o Ministério da Justiça e o Poder Legislativo Federal, foi aprovada a Lei no 9.140/95, que reconheceu a responsabilidade do Estado brasileiro pela morte de opositores ao regime de 1964. Essa Lei instituiu Comissão Especial com poderes para deferir pedidos de indenização das famílias de uma lista inicial de 136 pessoas e julgar outros casos apresentados para seu exame. No art. 40, inciso II, a Lei conferiu à Comissão Especial também a incumbência de envidar esforços para a localização dos corpos de pessoas desaparecidas no caso de existência de indícios quanto ao local em que possam estar depositados. (BRASIL, 2010, p. 207-208).

Uma consciência democrática exige que se revise a história passada e recente a fim de que a sociedade encontre meios de superar os efeitos da violência no plano individual e coletivo, e o território de vida dos movimentos sociais já indica muitas experiências de democratização que atravessam seus cotidianos.

A Comissão de Anistia já realizou setecentas sessões de julgamento e promoveu, desde 2008, trinta caravanas, possibilitando a participação da

sociedade nas discussões, e contribuindo para a divulgação do tema no País. Até 10 de novembro de 2009, já haviam sido apreciados por essa Comissão mais de cinquenta e dois mil pedidos de concessão de anistia, dos quais quase trinta e cinco mil foram deferidos e cerca de dezessete mil, indeferidos. Outros doze mil pedidos aguardavam julgamento, sendo possível, ainda, a apresentação de novas solicitações. Em julho de 2009, em Belo Horizonte, o Ministro de Estado da Justiça realizou audiência pública de apresentação do projeto Memorial da Anistia Política do Brasil, envolvendo a remodelação e construção de novo edifício junto ao antigo «Coleginho» da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), onde estará disponível para pesquisas todo o acervo da Comissão de Anistia.

Dentre as Diretrizes e Ações para promover o Direito à Memória e à Verdade, destacam-se a Diretriz 23: Reconhecimento da memória e da verdade como Direito Humano da cidadania e dever do Estado; a Diretriz 24: Preservação da memória histórica e construção pública da verdade e a Diretriz 25: Modernização da legislação relacionada com a promoção do direito à memória e à verdade, fortalecendo a democracia.

A preservação da memória requer a criação de centros de memória, museus e centros de documentação que organize e disponibilize os arquivos da repressão política, valorizando através de ações educativas. Para tanto, torna-se necessária a formação e a produção de material didático-pedagógico a ser disponibilizado aos sistemas de educação básica e superior. É importante destacar que quando vinculamos a escola a esta discussão, não estamos acrescentando algo distante dos conteúdos escolares tradicionais, estamos indicando que a temática é parte da História e, se não é desenvolvida no processo de formação escolar, representa uma lacuna, ou melhor, uma decisão política de negação do fato.

CAMINHOS EM ANDAMENTO...

Educação em Direitos Humanos em países com história de opressão e violência torna-se uma tarefa difícil e complexa, já que as demandas ainda se concentram na violência, quando a humanidade já poderia estar em outro patamar de convivência humana. O tema da história recente do autoritarismo muitas vezes encontra-se retirado da memória coletiva do espaço escolar. Por isso os sítios de memória podem exercer um papel relevante para retirar o manto do esquecimento. Quando foi criado o memorial das Ligas Camponesas, na sede da casa do líder João Pedro Teixeira, setores educacionais como universidades, escolas públicas, intelectuais e lideranças camponesas se articularam criando um conjunto de ações voltadas para a educação para nunca mais.

Propor alternativas viáveis para a concretização plena da garantia dos direitos é ainda mais desafiador. Há muito tempo debatemos exaustivamente o tema, sem, contudo, encontrarmos soluções definitivas, que sejam capazes de resolver todas as violações ainda existentes nesse campo. Isto porque o tema em questão não nasceu pronto, não comporta conceitos fixos, mas, sobretudo, é dinâmico e mutável por sua própria natureza; não se faz, mas vem se fazendo, no cotidiano das lutas sociais travadas ao longo da história da Humanidade, agora se abrindo especialmente aos dilemas contemporâneos.

A educação para a emancipação, ao mesmo tempo que retira os mais velhos do esquecimento, possui a força de acolher as vítimas do autoritarismo retirando do longo processo de segregação e estigmatização. Foi dessa forma que fomos entendendo a necessidade de se fomentar uma reflexão sobre os direitos humanos a partir da realidade local de modo a comportar a sua dimensão educativa e favorecer processos de transformação dialética, regu-

lação e emancipação, reprodução e mudança, tendo como pano de fundo o diálogo.

Educar em direitos humanos é fundamental para a construção de um processo de cidadania que leve em consideração, entre outros aspectos, a existência do “outro” como sujeito de direito. Portanto, a relevância das discussões vai em direção ao diálogo com teóricos e suas discussões, buscando argumentos que admitam a necessidade de se repensar uma educação em direitos humanos crítica e libertadora.

Conhecer a nossa história é o passo fundamental para que se entenda o momento vivido, para a construção do futuro. Conhecendo o passado, suas relações de continuidades e rupturas com o presente, numa perspectiva dinâmica, estaremos apontando indícios para um futuro mais humanizado, o que seria nossa tarefa histórica. Conforme apontam Abrão e Torelly (2010), a memória é um meio de significação social e temporal de pessoas, grupos e instituições, o que implica em conhecer sua importância para a geração do senso comum, ou seja, para a compreensão coletiva da sociedade sobre determinados eventos do passado. Desta forma, a memória é fundamental para o autorreconhecimento de um povo, ao embasar o processo de construção de sua identidade, construção de suas ações, e uma função da escola é fazer essa correlação entre cultura, conhecimento e gerações.

Os horizontes de sentido da Educação em Direitos Humanos, por fim, devem ser entendidos como pressupostos para o alcance de uma educação construída em um processo com os outros, desde os outros, para si e para os outros. É através da humanização dos indivíduos, do seu entendimento como sujeitos empoderados, detentores de memória e de direitos, que será possível a construção de processos educativos que vislumbrem a aprendizagem como exercício de reflexão e ações críticas e, finalmente,

uma educação que se apresente e se faça como instrumento de libertação.

REFERÊNCIAS

ADORNO, Theodor W. **Educação e emancipação**. 3. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2003.

ARENDT, Hannah. **Responsabilidade e julgamento**. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.

ARENDT, Hannah. **Origens do totalitarismo**. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.

ARNS, D. Paulo Evaristo. **Em defesa dos direitos humanos**. Encontro com o repórter. Rio de Janeiro: Editora Brasília, 1978.

ARQUIDIOCESE DE SÃO PAULO. **Brasil: Nunca Mais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1985.

BENEVIDES, Maria Victoria. **Fé Na Luta**—A Comissão Justiça e Paz de São Paulo—da ditadura à democratização. São Paulo: Lettera Doc, 2000.

BRASIL. **Programa Nacional de Direitos Humanos 3**. Brasília: SEDH, 2009.

BRASIL. Comissão Nacional da Verdade: **Relatório**. Brasília: Comissão Nacional da Verdade, 2014. Vol. 1.

COMISSÃO ESPECIAL SOBRE MORTOS E DESAPARECIDOS. **Direito à Memória e a Verdade**. Brasília: CEMDP, 2007.

COMISSÃO ESPECIAL SOBRE MORTOS E DESAPARECIDOS e INSTITUTO DE ESTUDO DA VIOLENCIA DO ESTADO e GRUPO TORTURA NUNCA MAIS RJ e PE. **Dossiê dos mortos e desaparecidos políticos a partir de 1964**. Pernambuco: Governo do Estado de Pernambuco e São Paulo: Governo do Estado de São Paulo, 1996.

GIOVANI, Paulo Giovanni Antonino Nunes *et al.* Comissão Estadual da Verdade e da Preservação da Memória do Estado da Paraíba. **Relatório final**. João Pessoa: A União, 2017.

GUERRA, Lúcia de Fátima; ZENAIDE, Maria de Nazaré Tavares; MELO, Vilma de Lurdes Barbosa. **Direito à Memória e à Verdade** – saberes e práticas docentes. João Pessoa: CCTA, 2016.

HESSEL, Stéphane. **Indignai-vos!** São Paulo: Leya, 2011.

MÈLICH, Joan-Cales. A memória de Auschwitz – o sentido antropológico dos direitos humanos. *In*: CARVALHO, Adalberto Dias de (org.) **A educação e os limites dos direitos humanos**. Porto: Editora Porto, 2000. p. 47-61.

OAS. **Conferência Democrática Interamericana**. Aprovada pela OEA em 11 de setembro de 2001. Disponível em: http://www.oas.org/OASpage/port/Documents/Democractic_Charter.htm. Acesso em: 21 nov. 2021.

SÃO PAULO. **Cadernos de Formação**. Educação Popular e Direitos Humanos. 2015. Disponível em: https://www.paulofreire.org/images/pdfs/livros/Cadernos_Formacao_Educacao_Popular.pdf. Acesso em: 21 nov. 2021.

TV Escola. Salto para o Futuro. **Debate: Educação com Ênfase nos Direitos Humanos**. Disponível em:

<http://tvescola.mec.gov.br/tve/video/debate-educacao-com-enfase-em-direitos-humanos>. Acesso em: 21 nov. 2021.

VILELA, Eugénia. Os arquivos da dor. In: CARVALHO, Adalberto Dias de (org.) **A educação e os limites dos direitos humanos**. Porto: Editora Porto, 2000. p. 125-138.

VILELA, Eugénia. Do testemunho. **Princípios** – Revista de Filosofia, Natal, V.19, n. 31, p. 141-179, jan./jun. 2012. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/principios/article/view/7497/5566>. Acesso em: 22 nov. 2021

WOOD, Angela Gluck. **Holocausto**: os eventos e seu impacto sobre pessoas reais. Tradução de Victor Eduardo A. Ribeiro, Barueri: Amarelly; Londres: Dorling Kindersley, 2013.

O MOVIMENTO DA EDUCAÇÃO DO CAMPO: LUTAS, CONQUISTAS E CONTRADIÇÕES

Maria do Socorro Silva¹

PARA INÍCIO DE CONVERSA

O presente trabalho constitui um recorte de uma pesquisa que realizamos durante o doutorado², reescrito a partir da leitura de alguns dados referentes à região nordeste. Este texto tem, portanto, como objetivo situar a emergência do movimento da Educação do Campo como uma ação coletiva e organizada dos movimentos sociais e sindicais do campo, das universidades e das organizações sociais populares, e como isto reverberou na proposição e luta pelo direito educação das populações camponesas.

[1]. Professora do PPGED/UFGG, vinculada ao Centro de Desenvolvimento do Semiárido-UFGG e à Unidade Acadêmica de Educação do Campo. Membro do Nupeforp e da Resab. E-mail: maria.socorro@professor.ufcg.edu.br. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9480-7619>.

[2]. Este capítulo emerge da tese de doutorado desenvolvida no Núcleo de Pesquisa de Formação de Professores e Prática Pedagógica do Programa de Pós-Graduação do Centro de Educação da UFPE, que teve como objetivo compreender as práticas pedagógicas que se desenvolvem nas Escolas Básicas do Campo, que se filiam ao discurso político-pedagógico e epistemológico da Educação do Campo, posto em circulação por diferentes organizações sociais, principalmente a partir dos anos de 1990 no Brasil, sob orientação da Prof. Dra. Maria Eliete Santiago, todavia, amplia sua análise para refletir sobre questões posteriores a sua sistematização e defesa.

Este movimento que emerge dentro do bojo das lutas do Campo Popular no Brasil³, pela redemocratização do país, da luta pela escola pública, gratuita e com qualidade social, a partir dos anos de 1980, e o enfrentamento ao neoliberalismo e suas contrar-reformas, a partir dos anos de 1990, dando continuidade à práxis da Educação Popular, que se materializou em diferentes práticas educativas na década de 1960 no Brasil⁴.

A matriz da Educação Popular, em especial na teoria e prática da Pedagogia de Paulo Freire, na Pedagogia da Alternância, nas lutas dos movimentos sociais e sindicais do campo e na formulação do Programa Nacional de Educação do Campo – Pronera, se constituíram em sementeiras para a construção do conceito, movimento e prática social da Educação do Campo.

As práticas educativas desenvolvidas com as populações camponesas, a partir da década de 1980, referenciadas nestas matrizes trazem no seu bojo a denúncia do modelo de Educação Rural implantado no campo brasileiro, que contribuiu para a visão de um campo atrasado, lugar de não viver, de uma escola precarizada e colocada como um presente dos governantes. Portanto,

[...] os movimentos sociais do campo propugnam por algo que ainda não teve lugar, em seu estado pleno, por que perfeito ao nível das suas aspirações. Propõem mudanças na ordem vigente, tornando visível, por meio de reivindicações do cotidiano, a crítica ao instituído e o horizonte da educação escolar inclusiva. (ARROYO; CALDART; MOLINA, 2008, p. 176).

[3]. Segundo Conceição Paludo (2009), os campos populares constituíram-se como movimentos contra hegemônicos (muitas vezes designado nos textos, como esquerda) e se orientaram por utopias de transformação social, às quais foram atribuídas as mais diversas denominações, dentre elas: projeto histórico; projeto libertador; novo contrato social; nova sociedade; sociedade sem oprimidos e opressores; projeto alternativo de sociedade e sociedade socialista.

[4]. Dentre os quais podemos citar: o movimento de Cultura Popular (MCP-Recife-PE); De Pé no Chão também se aprende a Ler (Natal-RN); Campanha de Educação Popular e Alfabetização (Ceplar-Paraíba).

Na década de 1990, o capitalismo se caracterizou pelo aprofundamento da ideologia neoliberal, que estabelecia a supremacia do mercado como único espaço capaz de solucionar todos os problemas econômicos e sociais. Defendia o Estado máximo na defesa do capital privado e o Estado mínimo para a execução de políticas e para a intervenção nos mercados. O modelo de desenvolvimento pautado no agronegócio⁵ investe na mercantilização dos bens da natureza como terra, água, florestas, sementes que, sob esta ótica, são mercadorias que entram na disputa de mercado como bens comercializáveis com valor vinculado à competitividade.

A Educação do Campo emerge a partir das lutas contra o projeto hegemônico que se materializou no campo brasileiro numa articulação do capital financeiro com o agronegócio, o hidronegócio e o mineral negócio – que concentra terras, florestas, águas, alimentos, riquezas, saber e poder – e, na defesa de um projeto de campo que se efetive a partir da reforma agrária e do fortalecimento da agricultura familiar e camponesa – que na sua diversidade de produzir a vida seja por meio do cultivo, da criação e do extrativismo, reproduz um modo de vida, de saberes, de formas organizativas, de vivências culturais, de territorialidades, que constituem as matrizes de sua humanização⁶.

[5]. O modelo produtivo do agronegócio eleva a dependência por pacotes tecnológicos, insumos químicos, agrotóxicos, sementes transgênicas e maquinários, que produzem impactos ao meio ambiente e à saúde, além de eliminar postos de trabalho no campo.

[6]. No cenário rural, existe também um expressivo setor da agricultura familiar que adota sistemas organizativos e produtivos orientados pelo modelo da sustentabilidade ambiental, da multifuncionalidade e do respeito à heterogeneidade de culturas e valores presentes no campo. São sistemas agroecológicos, agroflorestais, orgânicos, biodinâmicos, dentre outros modos de produzir, alternativos às práticas da “revolução verde”. Estas unidades, mesmo carecendo de maiores investimentos públicos, têm assegurado produção de qualidade com produtividade e inserção nos mercados, gerando renda e autonomia às inúmeras famílias e comunidades rurais. (Para aprofundamento ver: PALUDO, Rafael; COSTABEBER, José Antônio. Sistemas agroflorestais como estratégia de desenvolvimento rural em diferentes biomas brasileiros. *Rev. Bras. de Agroecologia*, v. 7, n° 2, p. 63-76. 2012. Disponível em: https://revistas.aba-agroecologia.org.br/rbagroecologia/article/view/10050/pdf_2. Acesso em: 15 de agosto de 2021.

A luta pelos seus territórios em consequência do avanço e da reorganização capitalista do espaço agrário, a construção de interesse coletivo por meio das relações de classe, a forma de produzir e reproduzir a vida – de novas relações com a natureza, com o trabalho – da produção da cultural – são marcas identitárias importantes para se pensar a elaboração das propostas das Escolas do Campo. Assim,

O novo, pois, não está na originalidade da proposta ou, na invenção de uma nova teoria pedagógica, mas sim, na prática concreta que está conseguindo talvez recuperar a essência do ato educativo: não é original dizer que a educação é importante nos processos de transformação social, mas é nova a valorização prática da educação nas lutas populares, no vínculo direto com as demais experiências educativas dos educandos e seus familiares, com a organização coletiva, consciente e militante pelas causas sociais. (DOSSIÊ MST ESCOLA, 2005, p. 27).

Quando falamos do papel exercido pela escola na PEADS, queremos falar do significado, da função pedagógica, social, política que a escola exerce. Outra maneira de colocar a questão é perguntar para que a escola e o porquê dela. A escola preocupa-se com o que acontece dentro e fora, porque a aprendizagem acontece, e os valores são construídos dentro e fora dos muros, em interação com a comunidade e a partir da vida da mesma. (MOURA, 2003, p. 20).

A Educação do Campo emerge da materialidade da prática política, social, cultural e educacional dos Povos do Campo.⁷ É

[7]. O termo Povos do Campo é usado em diferentes documentos de movimentos sociais para se referir à heterogeneidade dos sujeitos sociais do campo: agricultores(as) familiares, assentados(as) e acampados(as), reassentados, ribeirinhos, extrativistas, pescadores artesanais, comunidades quilombolas, caiçaras, comunidades de fundo de pasto, pantaneiros, vaqueiros, gerazeiros, faxinalenses que produzem e reproduzem

que por ela e com ela se busca outro projeto de formação de sujeitos para o campo e para outro projeto de desenvolvimento para o campo no Brasil. Trata-se, portanto, de educar as pessoas como sujeitos históricos e coletivos⁸, na perspectiva de que se tornem autores sociais⁹, sujeitos da construção de uma nova sociabilidade e de uma escola crítica. Sendo assim, surge a identidade da escola definida a partir dos sujeitos sociais a quem se destina, e que tem a realidade social-econômica e cultural destes sujeitos como o conteúdo básico da sua organização curricular.

Uma proposta curricular que se efetiva a partir da prática social, do diálogo com os conhecimentos sistematizados historicamente e os saberes construídos na vida e na diversidade dos sujeitos camponeses: agricultores/as familiares, assalariados/as, posseiros, assentados/as, ribeirinhos, caiçaras, extrativistas, pescadores, artesanais, indígenas, faxinelenses, remanescentes de quilombolas, comunidades de fundo de pasto, gerazeiros, enfim, todos os Povos do Campo brasileiro.

Essa diversidade de sujeitos e lutas contra a subalternização, a desumanização e a opressão vai se articular com a luta pelo direito humano e social pela Educação, que se enraíza nas práticas educativas que vão constituir o Movimento Político-Pedagógico e Epistemológico da Educação do Campo.

suas vidas numa relação direta com a terra, a floresta e as águas, considerando suas diferentes modulações de gênero, geração, raça, etnia e orientação religiosa.

[8]. Os sujeitos sociais lutam pelas transformações do cotidiano, das inter/subjetividades. Os sujeitos coletivos, históricos, absorvendo as lutas sociais se organizam pelas transformações das conjunturas e das estruturas em função de uma maior participação social e pessoal, pela afirmação da dignidade de todos, homens e mulheres das diferentes etnias, idades, condições sociais, opções sexuais, e culturais em novas relações de poder numa institucionalidade estatal ressignificada. (SOUZA, 2006).

[9]. Adotaremos a definição de João Francisco de Souza (2006) de autores sociais como gestores de seus processos sociais, participantes do processo social do conjunto da sociedade, fazedores da história e de sua própria história.

I A EMERGÊNCIA DO MOVIMENTO DA EDUCAÇÃO DO CAMPO NO BRASIL

O Movimento Político-Pedagógico e Epistemológico da Educação do Campo nasceu como articulação nacional das organizações e movimentos sociais populares, no final dos anos de 1990. Certamente muitos eventos e ações foram fundamentais para que isto ocorresse, mas gostaríamos de destacar três deles: o “I Encontro Nacional de Educadoras e Educadores da Reforma Agrária” - I Enera, realizado em julho de 1997, na Universidade de Brasília; a I Conferência Nacional da Educação Básica do Campo, realizada em julho de 1998, em Luziânia, Goiás; e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – Pronera, em abril de 1998.

Estes espaços-articulação-proposição se constituem como sementeiras do debate, da formulação e do “batismo da Educação do Campo”, como um movimento, um conceito e uma prática, pois

[...] com efeito, constata-se sinais de um movimento nascente, de conteúdo político, gnosiológico e pedagógico, que vem sendo construído por determinados sujeitos coletivos ligados diretamente às questões agrárias. Destacam-se como sujeitos dessa prática social organizações e movimentos sociais populares do campo, e somam-se a estas pessoas de instituições públicas, como universidades, que fazem uso da estrutura do próprio Estado em favor de seus intentos e dos projetos políticos a que se associam. (MUNARIM, 2008, p. 1).

Na I Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo, em 1998, momento de articulação e afirmação da Educação do Campo em contraposição à Educação Rural, as diversas práticas educativas socializadas e sistematizadas naquele evento reafirma-

ram a Educação Básica do Campo, com três ideias forças, que se constituem conforme Roseli Caldart, nas seguintes proposições:

1º) O campo no Brasil está em movimento. Há tensões, lutas sociais, organizações e movimentos de trabalhadores e trabalhadoras da terra que estão mudando o jeito de a sociedade olhar para o campo e seus sujeitos.

2º) A Educação Básica do Campo está sendo produzida neste movimento, nesta dinâmica social, que é também um movimento sociocultural de humanização das pessoas que dele participam.

3º) Existe uma nova prática de Escola que está sendo gestada neste movimento. Nossa sensibilidade de educadores já nos permitiu perceber que existe algo diferente e que pode ser uma alternativa em nosso horizonte de trabalhador da educação, de ser humano. Precisamos aprender a potencializar os elementos nas diversas experiências e transformá-los em um “movimento consciente de construção das escolas do campo” como escolas que ajudem neste processo mais amplo de humanização e de reafirmação dos povos do campo como sujeitos de seu próprio destino, de sua própria história. (CALDART, 2004, p. 89-90).

A heterogeneidade das práticas educativas do campo se expressa em diferentes dimensões: a natureza das instituições (organizações não governamentais, movimentos sociais, centros de alternância, secretarias municipais de educação, pastorais sociais, universidades); a abrangência (ações nacionais, regionais, interestaduais ou municipais); a ação desenvolvida (escolarização de crianças, adolescentes, jovens e adultos, formação de educadores, gestores, equipes pedagógicas e conselhos escolares, elabora-

ção de materiais didáticos e pedagógicos, ações complementares à escola: jornada integral, Projetos de Leitura e Escrita, brinquedoteca, arte e cultura etc.).

Uma característica importante no processo de constituição do Movimento da Educação do Campo é como as diferentes práticas educativas vão se articulando e constituindo diferentes “redes políticas e de aprendizagem”, constituindo uma base conceitual para a prática a partir das experiências que se desenvolviam na educação escolar e não escolar. Portanto, não se trata de ato isolado, mas de coletivo historicamente contextualizado e permeado por princípios e fundamentos que tecem suas singularidades nos seus contextos. (SILVA, 2009, p. 144).

Dessa forma, a dinâmica de um Movimento, constituído de redes plurais, dá visibilidade às Propostas e Práticas Pedagógicas, dentre as quais destacamos: a Articulação Nacional por uma Educação do Campo (MST)¹⁰; Rede de Educação do Semiárido Brasileiro (RESAB)¹¹; os Centros Familiares de Formação em Alternância (CEFA'S)¹²; e um número expressivo de organizações não governamentais que atuam de forma mais localizada. No que se refere à Região Nordeste, podemos destacar, dentre outras: Serviço de Tecnologia

[10]. A Articulação por uma Educação do Campo nasce como resultado de uma caminhada que se iniciou em julho de 1997, quando o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra (MST) realiza o I Encontro Nacional de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária (I Enera), em parceria com organizações como o Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef), a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), a Confederação Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB) e a Universidade de Brasília (UnB).

[11]. Rede de Educação do Semiárido Brasileiro (Resab) está presente nos 11 estados que compõem o semiárido brasileiro e tem o papel de articular ações de convivência com o semiárido entre poder público, organizações não-governamentais, centros de estudo e pesquisa em educação e membros da sociedade civil

[12]. O sistema CEFFA está presente em 22 estados brasileiros, ultrapassando o total de 200 estabelecimentos em funcionamento, atendendo cerca de 15 mil alunos, cem mil agricultores, mais de 850 monitores. Estes centros já formaram mais de 30 mil jovens, dos quais 87% permanecem no meio rural, desenvolvendo seu próprio empreendimento junto às suas famílias ou exercendo vários tipos de profissões e lideranças no campo. Importante ressaltar que os outros jovens egressos que não estão no espaço rural desenvolvem outras atividades nas cidades.

Alternativa – SERTA, em Pernambuco; Movimento de Organização Comunitária – MOC; Instituto Regional da Pequena Agricultura Apropriada – IRPAA, na Bahia; e Associação Caatinga, no Ceará.

Do ponto de vista de Política Educacional, o Programa Nacional de Educação do Campo – Pronera, instituído, a partir de 1998, no âmbito do Ministério do Desenvolvimento Agrário – MDA, e executada pelo Incra para os beneficiários do Plano Nacional de Reforma Agrária e Crédito Fundiário, se constituiu como uma referência de práxis política e pedagógica, que possibilitou o surgimento de vários outros programas e projetos da Educação do Campo.

O PRONERA foi uma resposta do Estado às várias reivindicações dos trabalhadores do campo pelo direito à educação que historicamente lhes foi negado (ROCHA 2013). Nesses vinte anos, o programa mostrou que é possível oferecer uma educação de qualidade, pois Molina e Jesus (2010, p. 35) enfatizam que o “PRONERA tem, efetivamente, se tornado uma estratégia de democratização do acesso à escolarização para os trabalhadores das áreas de Reforma Agrária no País, em diferentes níveis de ensino e áreas do conhecimento.”

Na Região Nordeste, o Pronera, durante o período de 1998 a 2011, viveu uma fase de expansão e ampliação da oferta do Programa em diferentes etapas e níveis da educação, com uma participação mais efetiva dos movimentos sociais, sindicais e universidades parceiras em sua gestão, conforme consta na tabela 1.

TABELA 1: NÚMERO DE CURSOS POR NÍVEL NA REGIÃO NORDESTE (1998-2011)¹³

Região	EJA -Fundamental	Ensino Médio	Ensino Superior ¹⁰¹	Total
Nordeste	54	42	17	113

Fonte: Brasil, II PNERA, 2015, sistematizado pela autora.

[13]. Formação em nível superior para atuação nos anos iniciais, por meio dos cursos de Pedagogia da Terra, Pedagogia do Campo, Pedagogia das Águas, entre outros.

Portanto, neste período tivemos na região cento e treze (113) cursos ofertados pelo Pronera, da EJA Fundamental ao Ensino Superior. No Ensino Superior, além do Pedagogia da Terra, também tivemos cursos de Licenciatura em História, Letras, Geografia e Ciências Sociais. A partir de 2015, começou-se um corte gradativo nos recursos do Pronera e, a partir de 2016-2017 (último período de aprovação de projetos), foram aprovados para a Região Nordeste os seguintes cursos, conforme podemos verificar no Quadro 1.

QUADRO 1: CURSOS DO PRONERA POR INSTITUIÇÃO E TIPO DE OFERTA – 2016-2017

INSTITUIÇÃO	OFERTA
Universidade Federal do Recôncavo da Bahia	Alfabetização – EJA
Universidade Estadual do Piauí	Licenciatura em História Licenciatura em Ciências Sociais (quilombolas)
Universidade Estadual da Paraíba	Bacharelado em Relações Internacionais
Universidade Federal da Bahia	EJA – Ensino Fundamental
Universidade de Pernambuco	Licenciatura em Geografia

Fonte: Incra, Brasil, 2017.

Estas informações evidenciam o desmonte do Programa, após o golpe de 2015, o que se acentua com a posse do Presidente Bolsonaro, ao extinguir o Ministério do Desenvolvimento Agrário e efetivar ataques sistemáticos ao Incra e ao Pronera, e a extinção dos conselhos de participação da sociedade civil, impedindo assim uma gestão compartilhada e participativa na gestão do Programa com a presença dos movimentos sociais e sindicais do campo.

Isso evidencia a mudança no cenário da relação entre o Estado e os Movimentos Sociais na proposição e reivindicação das políticas educacionais do campo. De acordo com Caldart (2008), o conceito de Educação de Campo deve ser analisado a partir de sua tríade estruturante: as categorias Campo – Política Pública – Educação, sendo requisito para compreensão do conceito o tra-

balho articulado entre estes termos. Portanto, no que se refere à “participação institucional”, o Movimento passou a ocupar espaços nas esferas do Estado na perspectiva de propor e reivindicar políticas educacionais específicas, o que gerou uma série de conquistas, mas também muita conflitividade e contradições na implementação das políticas e programas, conforme trataremos na seção seguinte.

2 AS LUTAS POR POLÍTICAS EDUCACIONAIS ESPECÍFICAS

A luta por direitos questiona as desigualdades sociais e recoloca o julgamento das questões sociais sob a ótica da igualdade, da equidade, da diferença e da justiça social, por isso, os direitos não estão restritos ao marco legal. O direito para ser direito não necessariamente precisa ser jurídico, mas ser reconhecido como tal. Portanto, os movimentos sociais requerem sujeitos ativos que tomam para si a definição de seus direitos e buscam seu reconhecimento efetivado.

A luta pela justiça social passa pela conexão com os ideais de igualdade e equidade, porque isto exige o reconhecimento das desigualdades existentes entre os indivíduos assegurar que as diferenças sejam asseguradas na busca da igualdade, “traduz a necessidade dos grupos sociais assimetricamente situados em acessar a educação” (SILVA, 2000, p. 81), e questiona os estereótipos sociais, sexuais, étnicos e culturais homogeneizadores, na perspectiva de construir um diálogo intercultural permanente como ponto de partida e de chegada para construção de uma política educacional e de uma sociedade multicultural que

[...] não se constitui na justaposição de culturas, muito menos no poder exacerbado de uma sobre as outras, mas na liberdade conquistada, no direito

assegurado de mover-se a cada cultura no respeito uma da outra, correndo risco livremente de ser diferente, sem medo de ser diferente, de ser cada uma para si, somente como se faz possível crescerem juntas e não na experiência da tensão permanente provocada pelo todo-poderoso uma sobre as demais, proibidas de ser. (FREIRE, 1994, p. 156).

A mobilização dos Povos Indígenas com o apoio de várias entidades nacionais¹⁴ e internacionais garantiu, na Constituição Federal de 1988, o direito a uma educação diferenciada, reforçado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), Lei 9394/96, e a Resolução CEB nº 3, de 10 de novembro de 1999, que fixou Diretrizes Nacionais para o funcionamento das escolas indígenas com ordenamento jurídico próprio, ao assegurar que os sistemas de ensino devem desenvolver programas específicos para atendimento escolar específico, diferenciado, intercultural e bilíngue/multilíngue, nos quais a comunidade educativa indígena¹⁵ seja a principal protagonista na formulação da política¹⁶. Esta luta contribuiu para que outros sujeitos do campo também buscassem na legislação suporte para reivindicação de políticas específicas.

[14]. Antropólogos, indigenistas e missionários leigos identificados com a — questão indígena foram os principais fundadores e coordenadores das mais significativas ONGs de caráter civil que se formaram nesse período, como é o caso da Comissão Pró-Índio de São Paulo, Comissão Pró-Índio do Rio de Janeiro e Comissão Pró-Índio do Acre, do Centro de Trabalho Indigenista de São Paulo, da Associação Nacional de Apoio ao Índio da Bahia, e do Centro Magüta em Benjamim Constant, do Conselho Indigenista Missionário — CIMI; e da Operação Anchieta — OPAN, para citar algumas delas.

[15]. Comunidade educativa é formada por todas as pessoas que trabalham e colaboram para a construção de uma educação de qualidade na comunidade, como as lideranças, os sábios/velhos, os xamãs, curandeiros, pajés, os pais, as mães, os educandos(as), a equipe que trabalha na escola — educadores(as), coordenador(a) pedagógico(a), merendeira, faxineira, vigia — entre outros envolvidos com a educação, conforme a realidade de cada povo ou escola. (Conferência Nacional da Educação Indígena, 2009).

[16]. Como resposta a essa demanda, foi criado em 2005 o Programa de Apoio à Formação Superior e Licenciaturas Indígenas — PROLIND. A partir de 2009, a Universidade Federal de Campina Grande, *Campus* Campina Grande, passou a ofertar uma turma do Prolind para os Povos Potiguaras, que habitam no Vale do Mamanguape no Estado da Paraíba.

O Movimento da Educação do Campo, em seu processo de mobilização pela afirmação e fortalecimento das práticas pedagógicas das Escolas do Campo, instiga as políticas públicas a compreenderem o campo como um espaço emancipatório, como um território fecundo de construção da democracia e da solidariedade e de lutas pelo direito à terra, às águas, à floresta, à soberania alimentar, à saúde, à educação, ao meio-ambiente sustentável, enfim, um lugar de direitos. Assim,

[...] trata-se um movimento que teve início antes no seio da sociedade civil organizada, mais propriamente, neste caso, no seio das organizações sociais do campo, em forma de experiências de educação popular na formação de seus quadros dirigentes e de suas bases e, mais recentemente, em forma de reivindicação de escola pública de qualidade como — direito de todos e dever do Estado — síntese do conceito de política pública. Assim, seria mais apropriado dizer que o MEC abre espaço na máquina estatal para as vozes desses sujeitos que já vinham sedimentando as bases de uma política pública de Educação do Campo. (MUNARIM, 2008, p. 8).

No campo educacional, a discussão e aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), lei nº 9.394 de dezembro de 1996, momento de inúmeros debates e enfrentamentos, nos quais a tendência homogeneizadora do Ministério da Educação, principalmente no que se refere ao controle, avaliação e formação dos profissionais da educação, colocou-se frontalmente contrário aos anseios de democratização postos pelos movimentos sociais. Isso fez com que ela assumisse um caráter “polifônico” — segundo expressão de Carlos Jamil Cury — em que distintas vozes podem ser ouvidas a partir da leitura do seu texto. Ao mesmo tempo, a LDB recoloca a educação na perspectiva da formação e do desen-

volvimento humano, como finalidade social dos processos educativos formais, não formais e informais¹⁷.

Nessa perspectiva, uma ampliação do conceito de Educação, que não se restringe mais aos processos de aprendizagem no interior da escola, transpõe seus muros conforme posto no art. 1º da LDB: “A educação deve abranger os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais.” (BRASIL, 1996, s.p.).

O Movimento da Educação do Campo também compreende a educação nessa concepção ampla, o que leva a buscar diferentes espaços formadores, faz com que a Escola do Campo não seja fechada nos seus muros e tenha uma organização curricular permeada pelo diálogo entre os sujeitos e diferentes saberes. A lei, pelo artigo 3º, ao valorizar a experiência extraescolar, a vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais, reforça essa concepção. Todavia, o artigo 28, que remete para a adequação dos sistemas de ensino à especificidade da realidade do campo, diz:

Na oferta de educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente:

I. Conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural;

[17]. **Ações formais:** escolarização básica e superior desenvolvida pelo sistema de ensino nas esferas pública e privada; **ações não formais:** formação política, sindical, técnica, produtiva, religiosa, cultural desenvolvida por instituições governamentais de extensão rural, assistência técnica, pesquisa e por órgãos não governamentais da sociedade civil; **ações informais:** as que se desenvolvem na família, na comunidade, nas manifestações culturais, nos meios de comunicação, no trabalho, muitas vezes espontâneas, vindas não só de organizações, mas sobretudo de pessoas, que na vida cotidiana promovem ações educativas.

II Organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas;

III. Adequação à natureza do trabalho na zona rural. (LDB, 1996).

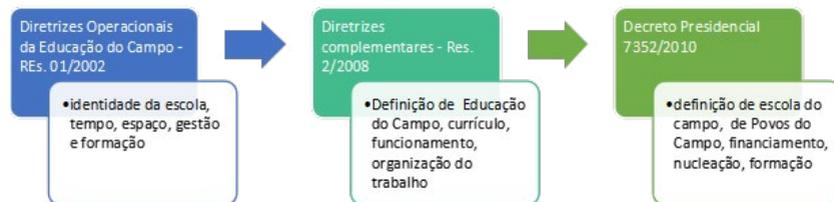
Este artigo respaldou o Movimento da Educação do Campo, na proposição junto ao Conselho Nacional de Educação para realização de audiências públicas, durante o ano de 2001, para ouvir as propostas dos movimentos sociais, das Universidades, das organizações não governamentais que atuavam com educação camponesa e os representantes dos órgãos normativos estaduais e municipais (conselhos de Educação, Undime, Consed). Esse processo de audiência desencadeou a formulação das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo – DOEBC, aprovadas e publicadas em 2002.

A formulação e aprovação das Diretrizes Operacionais da Educação do Campo, (2001-2002) como primeiro marco normativo resultado do embate e proposição deste Movimento no Conselho Nacional de Educação, suscitou neste encontro uma demanda para discutir as políticas públicas relacionadas à educação dos sujeitos do campo brasileiro.

Programas e políticas públicas para a educação do campo podem ser compreendidos como as iniciativas do poder público, incorporadas a partir da pressão dos movimentos sociais e sindicais do campo, que visam assegurar o preceito instituído nas Diretrizes Operacionais para Educação Básica nas Escolas do Campo (Resolução nº 1, de 3/4/2001) quando reconhece “o modo próprio de vida social e o de utilização do espaço do campo como fundamentais, em sua diversidade, para a constituição da identidade da população rural e de sua inserção cidadã na definição dos rumos da sociedade brasileira.” (ROCHA, 2013, p. 32)

As DOEBC suscitaram a publicação de outros marcos normativos com a finalidade de possibilitar a materialização deste direito, conforme podemos ver na figura 01:

FIGURA 01: PRINCIPAIS LEIS DA EDUCAÇÃO DO CAMPO COM SUAS ÊNFASES



Fonte: Sistematizado pela autora, 2018.

Embora este marco normativo ao longo dos anos tenha sido debatido e divulgado de diferentes formas, entre

educadores/as do campo, gestores/as municipais e estaduais, e movimentos sociais, na busca de constituir um lastro político importante; a constituição de comitês e fóruns estaduais, municipais e territoriais de Educação do Campo foram espaços importantes de proposição, concertação e reinvidicação destas políticas, bem como, a implementação de programas e ações desencadeadas principalmente pelo governo federal, se constituíram em políticas afirmativas, que possibilitaram a materialização de ações na Educação Básica e Superior do País, todavia, permeadas pelas contradições e tensões entre o Estado e as diferentes instituições da Sociedade Civil – o que resultou numa fragilidade para sua universalização nos sistemas municipais e estaduais de Educação. (SILVA, 2018, p. 335).

Consequentemente, a base jurídica passou a ser divulgada entre os gestores(as) e educadores(as) do campo, principalmente

com a realização dos Seminários Estaduais de Educação do Campo, estratégia formulada pelos Movimentos Sociais do Campo, e assumida como uma estratégia pela Secadi\MEC, a partir de 2005¹⁸.

Os Seminários Estaduais de Educação do Campo tiveram como objetivo avaliar e construir encaminhamentos das políticas de educação com base nas Diretrizes Operacionais da Educação Básica das Escolas do Campo, estimular ações articuladas entre os setores públicos, os movimentos sociais e as organizações não-governamentais e constituir os Comitês Estaduais de Educação do Campo vinculados às Secretarias Estaduais de Educação e\ou Fóruns de Educação do Campo, constituídos pelas organizações da sociedade civil.

Na região Nordeste, tivemos a articulação dos comitês estaduais de Educação do Campo vinculados à Secretaria Estadual de Educação, nos estados da Paraíba, Pernambuco e Ceará, como uma organização composta por entidades civis que tratam da Educação do Campo e representantes dos poderes públicos, em um espaço permanente de articulação, deliberação e construção coletiva, entre os movimentos sociais, entidades civis e os poderes públicos, funcionando como um conselho de gestão da política de Educação nos Estados, que sempre tiveram um funcionamento muito oscilante, dependendo da posição e estratégias adotadas por cada governo para a Educação.

Na Região Nordeste, nos estados do Piauí, Rio Grande do Norte, Alagoas, Sergipe e Bahia, temos os Fóruns Estaduais de Educação do Campo, constituídos pelos movimentos sociais como um espaço de proposição, mobilização e pressão para reivindicação das políticas de Educação do Campo.

[18]. Apenas nos estados de São Paulo e Minas Gerais os governos estaduais não aceitaram a realização dos Seminários, sendo realizados somente com a participação da sociedade civil.

Uma das conquistas destes Fóruns e Comitês foi a inclusão, nos Planos Estaduais de Educação do Campo, de capítulos ou metas específicas para a Educação do Campo, a constituição de coordenação específica de Educação do Campo nas secretarias de Educação. Estes espaços também foram fundamentais para o processo de discussão e acompanhamentos dos programas que passaram a ser desenvolvidos nos estados: Programa Saberes da Terra, Escola da Terra¹⁹, Construção de Escolas no Campo, Cursos do Pronera e a implantação das licenciaturas em Educação do Campo.

Na Paraíba, por exemplo, tivemos a constituição destes espaços coletivos na dimensão territorial, com a Rede de Educação do Campo da Borborema e o Fórum Territorial de Educação Camponesa do Cariri, que se tornaram espaços importantes de mobilização, reivindicação e proposição de várias políticas, inclusive, no desenvolvimento de formação continuada para docentes e gestores das escolas no campo, nestes territórios, se constituindo como espaços de resistência contra a política de nucleação e fechamento de escolas no Estado.

A II Conferência Nacional da Educação do Campo, realizada em 2004, já traz um acúmulo de lutas e ampliação das parcerias com as Universidades Públicas, com a oferta dos cursos superiores do Pronera, especialmente o Pedagogia da Terra, a realização de atividades de extensão, o que suscitou o debate sobre a importância que o Movimento ocupava nos espaços das Universidades Públicas também com o ensino e a pesquisa²⁰.

[19]. O Programa Escola da Terra é uma ação do Ministério da Educação, por meio da SECADI, que visa promover o acesso, a permanência, e a melhoria das condições de aprendizagem dos estudantes do campo e quilombolas, em suas próprias comunidades, dirigindo sua atuação às classes multisseriadas que atendem a alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Tem como objetivo oferecer curso de formação continuada para professores dessas classes, em nível de Aperfeiçoamento, com duração de 180 horas em regime presencial/alternância, divididas em 5 (cinco) módulos.

[20]. Em 2005, o Movimento da Educação do Campo conseguiu reivindicar uma Sessão Especial na Anped intitulada: Educação do Campo: demandas sociais e desafios políticos com a participação do Prof. Antônio

O documento final da Conferência, sinalizando a defesa da Universidade Pública, apresentou uma proposta de formação específica para os profissionais da Educação do Campo²¹:

É preciso que as universidades compreendam que a formação e qualificação dos sujeitos do campo são diferentes, porque ela tem que partir de outro modelo de desenvolvimento do campo, que tenha como princípio uma realidade heterogênea e multicultural, que possui formas de produção de existência humana diferenciadas. Na medida em que há valores e culturas produzidas diferentemente, a formação não pode ser igual para todos e todas e, se hoje já existe uma política de formação no campo, e com quem já está no campo, devemos priorizar uma política específica que fortaleça o campo com os seus sujeitos. Isso não quer dizer que pessoas da cidade não possam ser formadas na cidade para ir para o campo, pelo contrário, mas se existe pessoas no campo, se o campo está vivo, precisamos priorizá-los. O que não pretendemos é criar políticas que esvaziem o campo. (Dossiê Educação do Campo, 2020, p. 183).

A formulação de um Plano Nacional de Formação dos Profissionais da Educação do Campo era uma demanda histórica do Movimento Nacional de Educação do Campo, dos professores das escolas do campo e foi definida no âmbito do Grupo Permanente de Trabalho da Educação do Campo (GPT) como prioridade política, pois

A sustentação política para a construção do Plano estava embasada em dois elementos: o primeiro é que a demanda de formação de educadores do

Munarim (coordenador da Educação do Campo na SECAD), Profª. Edla Soares (Secretaria de Educação de Pernambuco e relatora das DOEBC e Prof. Miguel Arroyo (UFMG).

[21]. Essa formação específica das educadoras e educadores do campo foi reafirmada nos 25 seminários estaduais de Educação do Campo, realizados entre 2004 e 2005, que reuniram representantes do poder público, movimentos sindicais e sociais, Universidades e Organizações não governamentais que atuam com Educação Popular junto às populações camponesas.

campo foi agenda de reivindicações de todos os Movimentos do Campo, reafirmada em todos os espaços de debate sobre educação, seja nas conferências, seja nos seminários estaduais e nacionais, além das pautas políticas dos próprios movimentos. O segundo elemento é o conhecimento da situação de formação dos educadores do campo, de quase total ausência de formação específica para os profissionais que atuam nas escolas do campo. (ROCHA, 2013, p. 264).

Estes processos subsidiaram a elaboração de uma nova modalidade de graduação, em Licenciatura, que se estruturou como experiência piloto, em 04 universidades federais do Brasil²², a partir de 2007, resultado da luta dos movimentos sociais e sindicais por uma política de formação inicial para educadores/as do campo, que foram tendo diferentes processos de oferta, institucionalização, continuidade e descontinuidade nas instituições, conforme podemos visualizar no quadro 2.

É a partir do Decreto nº 7.352, de 04 de novembro de 2010, que teve início a discussão para a elaboração do Programa Nacional de Educação do Campo (PRONACAMPO), lançado em 2012, com o objetivo de oferecer apoio técnico e financeiro aos Estados e Municípios. No eixo dois deste programa: Formação Inicial e Continuada de Professores se colocou como uma ação estratégica à oferta de Cursos de Licenciatura em Educação do Campo, para a formação de educadores para a docência nos anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio – PROCAMPO. Essa ação acarretou também a mobilização para a reivindicação de seiscentas (600) vagas de concurso público para as Universidades que concorreram ao edital de 2012, lançado pelo MEC. (MOLINA, 2015).

[22]. As quatro experiências pilotos foram desenvolvidas pela Universidade Federal da Bahia (UFBA), Universidade de Brasília (UnB), Universidade Federal de Sergipe (UFS) e Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), no ano de 2007. Tais IES construíram os cursos a partir das orientações e princípios contidos nos documentos elaborados e aprovados no âmbito GPT com a participação dos Movimentos sociais do campo.

QUADRO 2: CRIAÇÃO DOS CURSOS DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO POR ANO, INSTITUIÇÕES E ESTADOS – REGIÃO NORDESTE – 2007-2012

Ano	Instituições	Estados
2007	Universidade Federal da Bahia	Bahia
	Universidade Federal de Sergipe ²³	Sergipe
	Universidade Federal de Campina Grande ²⁵	Paraíba
	Universidade Federal do Piauí ²⁶	Piauí
	Universidade do Estado da Bahia (campus XIII- Itaberaba) *	Bahia
2009 ²⁴	Universidade Estadual do Ceará (campus Limoeiro)*	Ceará
	Universidade Regional do Cariri*	
	Universidade Federal do Maranhão ²⁷	Maranhão
	Universidade Estadual de Alagoas*	Alagoas
	Universidade Estadual de Pernambuco*	Pernambuco
	Autarquia de Educacional de Serra Talhada	
	Centro de Ensino Superior de Arcoverde *	
2012	Universidade Federal do Piauí ²⁸	Piauí
	Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (campus Feira de Santana e Amargosa)	Bahia
	Instituto Federal do Rio Grande do Norte (Campus Canguaretama)	Rio Grande do Norte
	Universidade Federal do Maranhão (campus Bacabal) ²⁹	Maranhão
	Instituto Federal do Maranhão (campus Maracanã) ³⁰	.

Fonte: Molina e Martins (2019), reelaborado pela autora.

[23]. A Universidade Federal da Bahia e a Universidade Federal de Sergipe ofereceram apenas uma turma piloto, que após sua conclusão não teve continuidade com uma nova turma.

[24]. Esse edital teve uma particularidade devido a articulações entre o MEC e os Estados para a inclusão de Universidades Estaduais, bem como de autarquias municipais. No caso destas propostas curriculares, também tiveram que passar por aprovação nos Conselhos Estaduais de Educação.

[25]. A Licenciatura em Educação do Campo da UFCG, localizada no Campus de Sumé (CDSA), será a primeira instituída como um curso regular e não como um projeto vinculado ao Procampo.

[26]. Essa primeira oferta era realizada por docentes da UFPI, como um projeto do Procampo, e foi realizada nos municípios de Oeiras e Jaicós, em espaços que não são da Universidade. Somente no edital de 2012 que a UFPI apresenta uma proposta de institucionalização com 04 cursos a serem desenvolvidos em cada um dos seus campi.

[27]. O curso inicia como um projeto e funcionando num Centro da Igreja Católica, pois possibilita hospedagem, alimentação e transporte para o funcionamento do Curso no tempo escola.

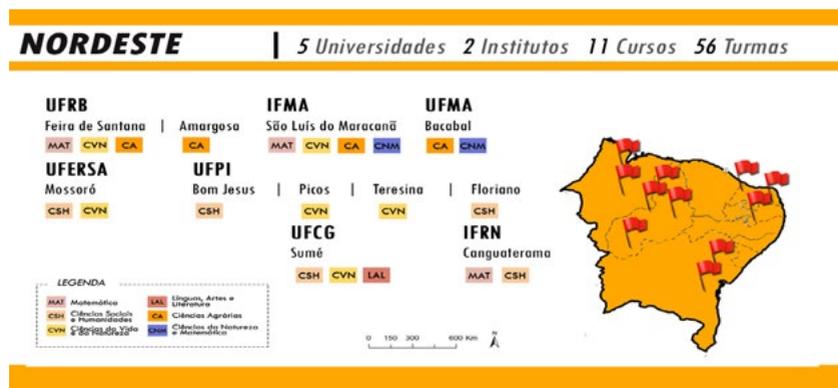
[28]. Institucionalização do Curso na Universidade e oferta de um curso em cada Campus da UFPI: Teresina, Floriano, Bom Jesus e Picos.

[29]. A partir de 2012, a UFMA apresenta a proposta de institucionalização da Licenciatura, o que vai ocorrer somente em 2014, e o curso passa a ser ofertado pelo Reuni, no Campus de Bacabal da UFMA.

[30]. A Licenciatura no IFMA passa a ser institucionalizada a partir do ano de 2021. Antes funcionava pelo Procampo.

Os editais de 2008 e 2009 não previam a continuidade da oferta de cursos das licenciaturas, assim, as IES acima que estão marcadas com o asterisco (*) ofertaram apenas uma turma do curso pelo Procampo. Apenas a UFCG já implanta a Licenciatura em Educação do Campo – Lecampo, como um curso regular da instituição, e passa a ser mantida com a matriz Andifes, desde o princípio. As Universidades Federais do Piauí, do Maranhão e o Instituto Federal do Maranhão concorreram ao edital de 2012 para a institucionalização da Licenciatura, portanto, atualmente temos a seguinte oferta da Lecampo\Ledoc na Região Nordeste:

GRÁFICO 1: TERRITORIALIZAÇÃO DAS LICENCIATURAS EM EDUCAÇÃO DO CAMPO NA REGIÃO NORDESTE, 2019



Fonte: Molina e Martins (2019).

Essa diversidade na institucionalidade das Ledocs/Lecam- po precisa ser aprofundada dentro do Movimento da Educação do Campo, da mesma forma que precisamos encarar o debate sobre o financiamento desta licenciatura com ou sem subsídio específico do Procampo. Segundo dados do Inep, de 2012 a 2015 foram ocupadas na região nordeste 505 vagas das 540 ofertadas pelos 11 cursos em funcionamento na região, o que consiste num

aproveitamento de 93,5% na oferta. Portanto, nos desafia também a pensar sobre como assegurar a permanência destes/as camponeses/as no ensino superior.

As diferentes formas de manutenção da Licenciatura nas Universidades pela “matriz Andifes”³¹ necessita ser debatida e compreendida pelo coletivo. As mudanças na relação com o governo no cenário atual geraram uma indefinição no financiamento dos cursos, inclusive ameaçando a continuidade de alguns deles, isto também carece de ser avaliado pelo Movimento da Educação do Campo.

As licenciaturas vão possibilitar também uma mudança no debate sobre a pesquisa educacional. O crescimento de trabalhos a partir de 2005 levou à inclusão, no Encontro de Pesquisa da Região Nordeste – Epen, de um Grupo de Trabalho de Educação do Campo, que tem se constituído num espaço de resistência para a socialização e debate das pesquisadoras e pesquisadores em Educação do Campo da Região.

Os cursos de pós-graduação de especialização e de mestrado também se tornaram espaços fundamentais para o desenvolvimento da pesquisa em Educação do Campo no Nordeste. Podemos destacar os vinte e um cursos de especialização em várias universidades do semiárido numa parceria destas com a Rede de Educação do Semiárido – Resab. O primeiro Mestrado Profissional de Educação do Campo foi criado em 2012, na UFRB.

[31]. A Matriz Andifes é uma metodologia que reúne uma série de indicadores para alocação de recursos nas Ifes. Com o decreto presidencial nº 7.233, de 19 de julho de 2010, foram feitas mudanças significativas no modo como o orçamento era dividido entre as universidades brasileiras. Com as alterações, o sistema passou a ser compreendido de maneira heterogênea, procurando enxergar as características e particularidades de cada instituição. O principal indicador utilizado pela matriz é o aluno-equivalente, empregado para fins de análise dos custos de manutenção dos estudantes. São analisados diversos dados para compor esse indicador, como curso, turno, local, tempo médio de permanência, entre outros, nos níveis de graduação, mestrado, doutorado e residência médica. Também são levados em conta os gastos das universidades com as despesas gerais de custeio. (Decreto Presidencial nº 7.233, de 19 de julho de 2010. Fonte: Site da Andifes. Acesso em: 02 fev. 2020).

ENTRE A RAIZ E A FLOR: A CONFLITIVIDADE E A CONTRADIÇÃO

Como se viu no decorrer do texto, discutir sobre políticas educacionais do campo passa necessariamente pela organização e proposição do Movimento da Educação do Campo e, consequentemente, vinculado a um projeto de campo que se constrói desde os interesses das populações camponesas contemporâneas, suas organizações e principais demandas e bandeiras de lutas.

Desde o princípio, o Movimento da Educação do Campo compreendeu sua relação com o Estado como um território de disputa, campo de conflito, que, embora representasse uma classe, e dentro do capitalismo sempre busca assegurar sua reprodução, investiu nas “brechas” para, com a luta política e a ação coletiva, pressionar as diferentes esferas do Estado para criar espaços institucionais para a formulação de ações públicas que dessem conta das demandas e dos direitos dos sujeitos camponeses.

Ao longo da última década, tivemos conquistas importantes como o marco normativo que reconhece a especificidade e o direito dos povos camponeses, com o fortalecimento de redes de educação: Ceffas, Resab, a territorialização do Pronera e das Licenciaturas em Educação do Campo, a estruturação de Programas de Pós-Graduação em Educação do Campo, Constituição de Núcleos de Pesquisa nas Universidades e a organização do Fórum Nacional de Educação do Campo – Fonec como espaço articulador desta práxis política e pedagógica.

Todavia, a materialidade do capitalismo sempre buscou frear todas as perspectivas de mudanças que sinalizem para a emancipação do ser humano. E é dentro deste movimento contraditório que o Movimento da Educação do Campo tem resistido aos ataques empreendidos pelo avanço do neoliberalismo e do conservadorismo no contexto atual, que acaba por priorizar os interesses

das elites em detrimento das conquistas dos direitos, além de fortalecer a tradição autoritária no sistema político e na gestão das políticas públicas, o que realça as situações de clientelismo, assistencialismo e oportunismo na maioria dos Estados e Municípios.

Desse modo, a política educacional, assim como as demais políticas sociais, não pode ser pensada de forma isolada ou desconectada de uma totalidade histórica que envolve as bases materiais de produção e reprodução da vida. Este cenário se agrava com a crise sanitária em que vivemos, com a suspensão das atividades presenciais e a adoção do ensino remoto, o que escancarou assustadoramente as desigualdades sociais e digitais em que vivem os estudantes do campo.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel Gonzáles; CALDART, Roseli Salette; MOLINA, Mônica Castagna (org.). **Por uma educação do campo**. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

BRASIL, Ministério da Educação. **Diretrizes Operacionais para a Educação Básicas nas Escolas do campo**. Resolução CNE/CEB Nº 1, de 3 de abril de 2002. **Brasília: MEC, 2002**.

BRASIL, Ministério da Educação. **Projovem Campo—Saberes da Terra**. **Brasília: MEC, 2009**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/projovem-campo—saberes-da-terra>. Acesso em: 23 jul. 2021.

BRASIL, **Presidência da República**. **Decreto Nº 7.352, de 04 de novembro de 2010**. Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária—

PRONERA. Brasília, 2010. **Disponível em:** <http://portal.mec.gov.br/pronera>. **Acesso em: 23 de julho de 2021.**

BRASIL, Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada. **II PNERA:** Relatório da II Pesquisa Nacional sobre a Educação na Reforma Agrária. Brasília: IPEA, 2015. **Disponível em:** <http://portal.mec.gov.br/pronera>. **Acesso em: 23 de julho de 2021.**

CALDART, Roseli Salete. Educação do Campo: traços de uma identidade em construção. *In:* ARROYO, M.; CALDART, R. S. **Por uma Educação Básica do Campo.** Petrópolis: Vozes, 2004.

CALDART, Roseli; MOLINA, Mônica (org.). **Por uma educação do campo.** Petrópolis: Vozes, 2004.

DOSSIÊ MST ESCOLA: documentos e estudos 1990-2001. **Caderno de Educação.** São Paulo: Instituto Técnico de Capacitação e Pesquisa de Reforma Agrária: [Distribuição] Expressão Popular, 2005.

DOSSIÊ EDUCAÇÃO DO CAMPO: documentos 1998-2018/ Clarice Aparecida dos Santos... [et al., organização]. **Carta Compromisso pela criação do Fórum Nacional de Educação do Campo.** Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2020.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido.** 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994.

LDB: **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** – 4. ed. – Brasília, DF: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2020. Disponível em <https://www2.senado.leg.br>. Acesso em: 23 de julho de 2021.

MOLINA, M. C. A constitucionalidade e a justicialidade do direito à educação dos povos do campo. *In:* SANTOS, C. A. dos. **Educação do Campo, Políticas Públicas, Educação.** Brasília: INCRA/MDA/NEAD, 2008.

SANTOS, Clarice A. dos S.; MOLINA, Monica C.; JESUS, Sonia M. dos S. A. de. (org.). **Memória e história do Pronera:** contribuições para a educação do campo no Brasil. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2010.

MOLINA, M. C.; MARTINS, M. F. A. (org.) **Formação de Formadores:** Reflexões sobre as experiências da Licenciatura em Educação do Campo no Brasil. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.

MOURA, Abdalaziz de. **Princípios e Fundamentos da Proposta Educacional de Apoio ao Desenvolvimento Sustentável-PEADS:** uma proposta que revoluciona o papel escola diante das pessoas, da sociedade e do mundo. Glória de Goitá-PE: SERTA, 2003.

MUNARIM, Antônio. Elementos para uma política pública de Educação do Campo. *In:* MOLINA, Mônica (Org.) **Educação do Campo e pesquisa: questões para reflexão.** Brasília, MDA, 2006.

MUNARIM, Antônio. Trajetória do movimento nacional de educação do campo no Brasil Educação. **Revista do Centro de Educação,** Santa Maria, v. 33, n. 1, janeiro-abril, pp. 57-72, 2008.

PALUDO, Conceição. **Educação Popular em busca de alternativas:** uma leitura desde o Campo Democrático e Popular. Porto Alegre: Tomo Editorial & Camp, 2009.

ROCHA, Eliene Novaes. **Das práticas educativas às Políticas Públicas:** tramas e artimanhas pela Educação do Campo. 2013. Tese (doutorado em Educação). Universidade de Brasília, Faculdade de Educação, Pós-Graduação em Educação. Brasília, 2013.

SILVA, Maria do Socorro. **Os saberes do professorado rural:** construídos na vida, na lida e na formação. 2000. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2000.

SILVA, Maria do Socorro. **As Práticas Pedagógicas das Escolas do Campo:** A Escola na Vida e a Vida como Escola. 2009. Tese (Doutorado em Educação) Universidade Federal de Pernambuco, Centro de Educação. Recife, 2009.

SILVA, Maria do Socorro. Educação do campo e políticas educacionais: avanços, contradições e retrocessos. **Revista Educação e Políticas em Debate** – v. 7, n.1, p. 23–41 – jan./abr. 2018.

SOUZA, João Francisco de. **Investigación-acción Participativa:** ¿Qué??: Recife: NUPEP/UFPE; Edições Bagaço, 2006.

POLÍTICAS EDUCACIONAIS NO TERRITÓRIO DO CARIRI PARAIBANO: AVANÇOS, CONTRADIÇÕES E DESAFIOS

Geovânio Lima Batista¹

Maria do Socorro Silva²

INTRODUÇÃO

O presente texto é parte da pesquisa de mestrado vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED) da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), que tem por título: A política de Educação do Campo no Território do Cariri ocidental Paraibano: 2003 – 2013, cujo objetivo da investigação foi compreender quais os sujeitos e organizações sociais se envolveram na formulação e efetivação das políticas da Educação do Campo no território do Cariri Ocidental Paraibano neste

[1]. Mestre em Educação pela Universidade Federal de Campina Grande. Licenciado em Educação do Campo na área de Ciências Humanas e Sociais. E-mail: geovaniolimabatista@gmail.com. ORCID: <http://orcid.org/0000-0001-5369-610X>.

[2]. Doutora em Educação. Professora Associada da Universidade Federal de Campina Grande–Centro de Desenvolvimento Sustentável do Semiárido (UFCG/CDSA), lotada na Unidade Acadêmica de Educação do Campo. Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFCG. Líder do Núcleo de Estudos e Pesquisa em Educação do Campo, Formação de Professores(as) e Prática pedagógica–Nupeforp. E-mail: socorrosilva@ufcg.edu.br. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9480-7619>.

período. Este recorte temporal se confirmou na pesquisa como o marco inicial de uma nova abordagem no debate do desenvolvimento sustentável e das políticas públicas, a partir da estratégia territorial³, bem como de uma nova concepção de Educação e escola a partir da inserção do Cariri na mobilização nacional do Movimento da Educação do Campo.

Esta proposta de gestão social das políticas gerou um deslocamento da estratégia de implantação das políticas setoriais e municipais, pautadas no paradigma do combate à seca para uma visão de desenvolvimento territorial, não apenas centrado na dimensão econômica e agrícola, numa perspectiva da convivência com o semiárido. E, gradativamente, passam a ser incorporadas na agenda e no jogo político das relações entre poder público e sociedade civil do território, cujo embate se efetivava na arena da disputa: o Fórum Territorial de Desenvolvimento Sustentável.

Diante disso, a necessidade de entendimento dessas “novidades”, no contexto político e institucional, se construía em um cenário historicamente cimentado na relação latifúndio-exploração do trabalho, combate à seca e monocultura. Assim, o tensionamento com a perspectiva do desenvolvimento sustentável, com a convivência com o semiárido, a diversidade de práticas produtivas, organizativas e educacionais que começaram a emergir no território, deu fisionomia a antigas e novas organizações e práticas políticas⁴.

[3]. O Programa de Desenvolvimento Territorial Sustentável, desenvolvido a partir do Governo Lula, trazia como referência a construção de um espaço de gestão das políticas públicas que reunia poder público municipal e organizações da sociedade civil para formulação, proposição e definição das políticas para o território, denominado de Fórum Territorial de Desenvolvimento Rural.

[4]. O conceito de concertação das políticas é tomado como referência para os documentos analisados quando se refere à política territorial e à definição de território como espaço de governança. Nossa investigação buscou discutir essa concepção de forma crítica, tendo como referência as definições postas por Fernandes (2013), que define a territorialidade enquanto conflitualidade, permeada pelas disputas territoriais e projetos de sociedade.

I A TERRITORIALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO DO CAMPO NO CARIRI: APRENDIZAGENS DO PERCURSO

Na pesquisa, identificamos que a origem do movimento *Por Uma Educação do Campo no Cariri* teve no âmbito dos espaços não escolares sua base material e foi construído nos espaços sociais de luta pelo Estado e de organização social, dentre as quais destacamos: entidades de governo, como é o caso das ações do Projeto Dom Helder Câmara (PDHC), cujo espaço de atuação junto aos Assentamentos de Reforma Agrária do Território possibilitou o surgimento de experiências de Educação não escolar, ao envolver a formação das lideranças, por meio da mobilização social, da assistência técnica, bem como da coordenação da política territorial.

A Educação do Campo no território do Cariri tem sua base na perspectiva da Educação contextualizada. Mas as raízes estão na perspectiva da educação popular que forma a matriz pedagógica do Serviço de Tecnologia Alternativa (SERTA) e que orienta as ações do Projeto Dom Helder Câmara (PDHC) e que fomentou, através do referencial teórico adotado pelos educadores, a reconstrução da proposta pedagógica da Universidade Camponesa (UniCampo). Suas raízes fazem parte do processo do movimento eclesial de base e do movimento de cultura popular.

O SERTA, que quer dizer Serviço de Tecnologia Alternativa tem sua proposta iniciada na época da Educação Popular, do Movimento de Base. O principal fundador do SERTA é Abdalaziz de Moura, ele trabalhava na época do Movimento de Base, em Pernambuco, principalmente no movimento de Dom Helder Câmara, movimento da Igreja, movimento católico que discutia três princípios, era: ver, julgar e agir. E aí o Moura - como ele é conhecido - participava desde o início e escreveu na

época uma proposta pedagógica chamada PEADS que quer dizer Proposta Educacional de Apoio ao Desenvolvimento Sustentável e esta proposta ele criou baseada nos três princípios da Educação Popular que era ver julgar e agir. Ele construiu uma proposta transformando estes princípios em etapas e estas etapas para ele[...] foi quando ele começou a fazer um trabalho com os professores que dividiu em etapas: pesquisa, desdobramento, devolução e evolução. Então ele usou essas quatro etapas para transformar isso numa proposta pedagógica para as escolas do campo. (E3).⁵

As raízes do SERTA estão no movimento de base e no processo de organização social da classe trabalhadora. Portanto, sua história faz parte do processo social, e objetiva tensionar as relações de poder a partir da resistência política, pensando a educação na perspectiva da libertação. Conforme a Educadora Popular, a proposta do SERTA, no âmbito da formação não escolar, através da formação dos agricultores e da educação escolar, na construção de uma proposta pedagógica para escolas do campo, tem sua base na construção de uma concepção de campesinato e de trabalho no campo, cuja finalidade é debater sobre o desenvolvimento social e sustentável. Com base nesses princípios, norteado pela Educação popular, o SERTA constrói uma metodologia, a Proposta Educacional de Apoio ao Desenvolvimento Sustentável (PEADS), com o intuito de fazer do trabalho camponês o ponto de partida para a construção do conhecimento.

Nesse aspecto, através da metodologia construída pelo SERTA, a construção do conhecimento passa pela pesquisa, com a finali-

dade de identificar a realidade, dialogar a realidade com os sujeitos envolvidos no processo pedagógico em relação ao espaço em que convivem e a ação coletiva diante dos fatos evidenciados no desdobramento da pesquisa. Trata-se de uma proposta pedagógica cuja intenção é preparar o sujeito para analisar criticamente a realidade e construir estratégias para mudar o contexto social. Para tanto, tem como base o movimento popular construído em meados século XX, situando nas práticas pedagógicas, nos movimentos e ações, que no final da década de 1990, se transformou no movimento da Educação do Campo.

Um dado importante para entender a totalidade do objeto é sua relação com o movimento nacional e o papel dos movimentos populares e, especificamente, no Cariri, o papel da Confederação Nacional dos Trabalhadores Rurais Agricultores e Agricultoras Familiares (CONTAG) na articulação da formação do campesinato. A confederação tem a base na formação de lideranças através da UniCampo e, posteriormente, a formação de professores através do SERTA. Ambas em parceria com o PDHC, com objetivo de construir um debate sobre campo, campesinato, sujeito, cultura, direitos, educação e convivência com o semiárido.

No âmbito nacional, o contexto político do Movimento Por Uma Educação do Campo traz para o debate político a aprovação das Diretrizes Complementares, Normas e Princípios para o Desenvolvimento de Políticas Públicas de Atendimento da Educação Básica do Campo, Resolução CNE/CEB Nº 2, de 28 de abril de 2008. E assegura, entre outros direitos, a Educação Infantil e os Anos Iniciais nas próprias comunidades rurais, além de apontar a necessidade do deslocamento e do transporte intracampo e a participação popular e da comunidade na definição do funcionamento das escolas na comunidade e na nucleação rural para os anos finais do ensino fundamental (Arts. 3º, 4º e 5º). Isso colocou no cenário político e social a questão do direito dos sujeitos do

[5]. Para assegurar o anonimato dos sujeitos colaboradores da pesquisa, utilizamos as seguintes nomenclaturas: Ex-Gerente da Regional de Ensino (P2); Liderança sindical (S1); Liderança do Fórum dos Assentados da Reforma Agrária (S2); Coordenação da Associação dos Alunos da UNICAMPO (AAUC) (S3); Educadora da Escola I (E1); Educador da Escola II (E2); e Educadora Popular do SERTA (E3).

campo quanto a sua escolarização nas suas comunidades, com uma proposta pedagógica específica.

O debate sobre escola no campo entra no cenário político dos movimentos sociais do campo no Cariri, em meados do ano de 2005, a partir da oferta da escolarização básica, e vai gradativamente se ampliando com as parcerias construídas entre Projeto Dom Hélder Câmara, Serviço de Tecnologia Alternativa, Escola Agrotécnica de Sumé, Projeto Universidade Camponesa, Movimentos sociais e sindicais (em especial a Contag e o MST), para a criação do Centro de Desenvolvimento Sustentável do Semiárido com a oferta do Ensino Superior no território.

Tudo isso aflora uma luta específica para escolarização baseada em duas dimensões, quais sejam: a primeira diz respeito à educação básica com práticas educativas que, inicialmente, surgem de forma localizada no contexto das comunidades camponesas. Ao tomar como ponto de partida, escolas que passaram a assumir a identidade de escolas do campo e com propostas pedagógicas específicas para a realidade na qual estão inseridas, sob a perspectiva da educação contextualizada como mediação para articular o processo educativo, a qual apresentamos uma síntese no presente texto.

Já a segunda se refere ao acesso ao ensino superior, especificamente por meio da formação inicial específica para o campo por meio da Licenciatura em Educação do Campo. Portanto, uma formação docente específica para contribuir na transformação da escola que existia e para fomentar o surgimento de uma escola no/do campo que ainda precisa ser construída em todos os níveis, que trazia consigo a luta social pela terra, o trabalho, a cultura camponesa, a agroecologia e a cultura camponesa como princípios estruturantes. Emergem assim, no território, diferentes sujeitos e entidades na defesa e luta pelo Campus da Universidade Federal de Campina Grande no Cariri.

Desse processo decorrem três movimentos distintos, mas que têm a Educação do Campo como unidade: no primeiro, há resistência ao processo de fechamento de escolas rurais; no segundo, há o debate sobre a escola do Campo e não apenas no campo; e, no terceiro, há a busca pelas políticas públicas, de construção de escola no campo, no modelo adotado pelo FNDE, por meio do PRONACAMPO.

No itinerário do território, a formação docente inicial e continuada, a construção de itinerários curriculares baseados na contextualização e nos princípios da Educação do Campo, a construção de escolas, a gestão democrática com a participação da comunidade, a luta contra o fechamento das escolas no campo foram se tornando gradativamente eixos centrais para orientar as estratégias territoriais.

Isso evidencia, portanto, que há no debate em torno do direito à Educação do Campo, no território do Cariri, avanços, retrocessos, contradições e desafios. Revela as disputas territoriais que envolvem o debate sobre campo e sobre educação, remetendo a uma dimensão de interesses de classe e de disputa de forças hegemônicas, cujo papel intelectual se efetiva no processo de formulação e organização da cultura e na construção de uma concepção de trabalho. Ambos como base material para mediar o processo educativo.

2 A ESCOLA NO\DO CAMPO NO CARIRI: AVANÇOS, DESAFIOS E CONTRADIÇÕES

A pesquisa evidenciou que no movimento de construção e afiliação das escolas ao paradigma da Educação do Campo, caracterizaram-se dois tipos de iniciativas: uma que denominamos de endógena, pois emergiu da própria comunidade, desde a construção ou reorganização de prédio, que exemplificamos no estudo

a partir da Escola da Laginha no Assentamento Zé Marcolino, no município da Prata, e a Escola Bento Tenório, no Assentamento Santa Catarina, no município de Monteiro; um segundo tipo, que foram as escolas construídas a partir da política do governo federal, que exemplificamos no estudo, nas Escolas José Bonifácio de Andrade, no Distrito do Pio X, no Município de Sumé e a Escola Água Azul, no Município de São João do Tigre.

Salientamos que a política adotada pelo poder público, nesse contexto, era de fechamento de escola, pois como nos é relatado a seguir, “muitos diziam assim: vocês são doido? Tá vendo que vocês não consegue construir uma escola? Que os prefeitos estão fechando as escolas? A partir do momento que a gente foi na teimosia da gente, outros assentamentos também já queriam fazer o mesmo modelo” (S2). A escola da comunidade surge a partir de uma demanda popular, de resistência ao projeto político hegemônico. E tem, nas estratégias de resistência da comunidade que conquistou, a escola do financiamento conseguida em parceria com o PDHC, que articulou recursos junto ao FIDA⁶. Com isso, tendo a Agrovila da Lajinha, no Assentamento Zé Marcolino, no município da Prata, o espaço de materialização da primeira escola conquistada por meio do debate sobre educação do campo construído no território.

Nesse aspecto, citamos algumas contradições desse processo, haja vista que o FIDA é uma instituição ligada aos organismos internacionais responsáveis por impor a agenda neoliberal e o desmonte do estado de bem estar social. E que, também, faz da educação um instrumento de responsabilização social e de preparação de mão-de-obra flexível e empreendedora para construir

[6]. O Fundo Internacional de Desenvolvimento Agrícola (FIDA) é uma organização internacional ligada à Organização das Nações Unidas (ONU). A referida organização tem por finalidade fomentar financiamento direto junto a instituições que têm como finalidade o desenvolvimento social e econômico de comunidades pobres situadas em áreas rurais.

uma cultura mediada pelo discurso da meritocracia, de fortalecimento do capital financeiro e de aumento da desigualdade, através da renúncia do estado social.

Em discutimos a origem da escola no Assentamento que tem na demanda das mães. Estas que se posicionavam contra ao deslocamento das crianças campo/cidade, sobretudo as dos anos iniciais. E a consciência do direito à Educação do Campo era advinda dos processos formativos não escolares e do papel da educação na afirmação da cultura camponesa, que construíram as bases materiais do processo organizativo da comunidade que unificou a luta pela escola. Nesse contexto, a comunidade levanta a demanda junto à rede municipal de educação do município da Prata para a construção da escola no Assentamento, o que foi negado sob justificativa da falta da infraestrutura e do uso do transporte escolar.

[...], isso era mãe chorando pra um lado, o presidente da associação reunido junto com a diretoria da associação [...] então eu disse: olhe vamos para o promotor?, se a gente for pra o promotor e o promotor disser que a escola pode funcionar ele vai dá um jeito. Aí nós tava com a norma de educação do campo, (e a norma diz que) a partir de 15 alunos pode ser aberto uma sala na zona rural [...] a gente formou um grupo de mães, as mães são muito determinadas [...] porque elas compraram a briga mesmo. Aí chamemos o promotor lá [...] Levamos o promotor, as mães foi quem conversaram com o promotor, aí o promotor disse: se tiver uma casa que a escola funcione eu vou olhar essa casa e vocês já pode começar hoje [...] aí eu disse, tem a minha [...] eu disse—vamos olhar, ele foi olhar e disse pode funcionar aqui. [...] eu disse, agora vamos lá falar com painha, se painha der o armazém pra gente botar os troços e a gente morar lá, aí painha deu e as meninas já começou a preparar a escola (ENTREVISTA COM LIDERANÇA SOCIAL *apud* BATISTA, 2015,

A judicialização do direito à educação como estratégia da comunidade permitiu o funcionamento da escola na casa de uma liderança social e anexa à Escola Estadual de Ensino Infantil e Fundamental Plínio Lemos, que atendia alunos do primeiro ciclo do Ensino Fundamental. Rede Estadual de Ensino garantiu, ainda, a contratação das educadoras e dos profissionais do apoio.

Garantida a demanda pela matrícula na comunidade e assegurado parte do recurso via convênio com o PDHC e o FIDA, a comunidade, liderada pelas mulheres, organizou mutirões para construção da escola do Assentamento. Com isso, em 2009, a oferta da educação passa ser no prédio construído pela comunidade.

Esse processo de mobilização e trabalho coletivo, ao nosso entender, são categorias importantes nos processos educativos, para que os sujeitos possam enxergar essa ação, não apenas para implantar uma escola no campo, mas sim lutar por uma educação do campo enquanto prática.

Nessas condições, a concepção de escola gestada nesse processo, além da base coletiva e comunitária, traz junto consigo uma concepção pedagógica enquanto unidade fundamental que conduz o itinerário. Isso diz respeito à educação contextualizada, cuja origem está fundamentada na formação continuada⁷ das professoras, que em conjunto com a comunidade passam a idealizar não apenas uma escola no Assentamento, mas a construção de uma proposta escolar que tenha o sujeito camponês como ponto de partida para a construção do conhecimento. E, na educação contextualizada, o meio pelo qual se pode estabelecer um diálogo

[7]. A proposta original da parceria entre o PDHC e o SERTA era a formação continuada dos professores das Escolas do Campo, entretanto, conforme relato da educadora entrevistada, a mesma à época não fazia parte do quadro de professores, bem como sua formação era ensino médio na modalidade normal e sequer havia escola no Assentamento. Só após a construção da Escola é que ela começa a compor o quadro: primeiro de forma voluntária e, a partir de 2010, como contratada. A entrevistada confirma que após a formação continuada e sua inserção na docência despertou nela o interesse em graduar-se em pedagogia.

entre a vida social, o mundo do trabalho e a ação transformadora, passando a construir os conhecimentos a partir da realidade material do sujeito.

Nesse aspecto, a pauta da Educação do Campo na área das políticas públicas permanece no contexto das lutas sociais e permite contradições no contexto escolar. Nesse sentido, inicia-se, em 2011, um novo processo de resistência à política de fechamento de escolas que proporciona uma ampliação do modelo de escola idealizada para o campo. A escola do campo da comunidade da Lajinha, que havia conquistado o direito de funcionar como escola anexa, vivencia um novo ciclo de luta, desta feita contra a rede estadual de ensino. A resistência ao fechamento faz emergir um novo sujeito social na defesa da escola do campo: o então gerente de ensino da 5ª gerência em Monteiro. Ele, contraditoriamente, era a instância responsável por operacionalizar a política de requalificação escolar, a qual a rede estadual passaria a se responsabilizar apenas com a oferta do ensino médio e as escolas que ofertavam a educação básica passariam a ser responsabilidade das redes municipais de ensino.

E foi aí que eu conheci, isso em 2011, foi aí que eu conheci a escola do Campo. De modo que a minha chegada na escola do campo foi até um pouco traumática para a comunidade, porque achavam e eu fui mesmo para fechar a escola. Quando eu cheguei lá eu encontrei o que eu sempre quis em educação. (P2).

Segundo o ex-gerente de ensino, “Havia uma política do governo para requalificar as escolas, mas as pessoas que faziam isso não olhavam a história da comunidade e o potencial daquela escola. “Então eu encontrei uma confusão, uma bagunça muito grande e muita resistência” (P2). Como a Escola da Lajinha era anexa à Escola Estadual Plínio Lemos, que estava entre as escolas a serem

fechadas, bem como o fato de a escola do campo ofertar apenas a educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental à rede estadual, repassaria a responsabilização da escola do campo do Assentamento Zé Marcolino à rede municipal da Prata-PB, que já havia negado a oferta da educação, antes da construção da escola pela comunidade, alegando falta de infraestrutura.

Então a Plínio Lemos era uma escola e Lajinha era uma sala lá do sítio. Aconteceu que Plínio Lemos se municipalizou para poder atender a grande quantidade de alunos da educação infantil e Plínio Lemos (Escola anexa do Assentamento) ninguém conseguiu fechar porque ela existia de fato como experiência inusitada. E aí ela deixou de ser uma escola anexo e passou a ser a escola. Isso foi um negócio único na Paraíba. E outra, o Estado estava fechando as escolas do primeiro ao quinto e de educação infantil e Lajinha se subsistiu pela história de força. (P2).

A comunidade ressignificou a própria história através da continuidade da luta pela Educação do Campo e, contraditoriamente, passa a exercer a autonomia necessária para a realização de seu projeto pedagógico. Trata-se de um avanço no percurso histórico da Educação do Campo no Cariri, pois reconstrói e amplia sua influência no processo de resistência de outra comunidade, que também seria fechada pela política da rede estadual.

Esse mesmo processo ocorre no Assentamento Santa Catarina, em Monteiro, por ocasião do fechamento da Escola Bento Tenório, também na política do reordenamento do governo do estado. A Escola Bento Tenório é contemporânea à formação do Assentamento. Nesse contexto, “A Escola Bento Tenório surgiu em 1993, como a maioria das escolas da zona rural, inclusive do Cariri, do Nordeste né?, que era na casa de uma pessoa que mo-

rava perto da sede da fazenda” (E2). De 1993 a 1998 foi ofertado o ensino fundamental I no prédio adaptado. A partir de 1998 passa ser ofertado o segundo ciclo de ensino fundamental e realizada a construção da escola, que foi assumida pela rede estadual: “foi necessário que houvesse (...) é (...), o aumento do nível, uma oferta do nível de educação maior. Então passou a ser ofertado o Ensino fundamental II. Aí o Estado assumiu essa lacuna que existia.” (E2). Com a proposta da requalificação, a Escola Bento Tenório seria fechada, o que provocou um movimento de resistência coordenado pela comunidade, pressionando a Gerência de Ensino.

Então, final de 2011, início de 2012, com essa mobilização, com esses protestos da comunidade, típica dos movimentos sociais, do MST também, apoiado pelo Sindicato, apoiado pelo Projeto Dom Helder, Apoiado pela UFCG. Esse pessoal começou a pressionar a Gerência, então o gerente de ensino era Maurismar [...]. Então ele teve a ideia de conhecer mais sobre a educação do campo, foi ver exemplos das EFAS no Espírito Santo–Escolas Famílias agrícola, se eu não me engano, no Espírito Santo, viu o exemplo, a prática como eles estavam fazendo lá, voltou pra Monteiro, chamou a comunidade e resolveu ao invés de fechar uma escola, tida como um “grupo escolar” pela grande parte da sociedade e disse: não, vamos fazer diferente: esta escola vai ressurgir, não mais como escolinha rural, ou um grupo, ela vai ser reinaugurada com o ensino médio – até então foi a primeira escola da paraíba a ofertar ensino médio na zona rural, inclusive Assentamento da reforma agrária, ela foi a primeira, 2011–ela vai ressurgir como ensino médio, já que o reordenamento diz que o Estado tem que ser ensino médio, mas não vai ser um ensino médio convencional, como é na zona urbana, ela vai trabalhar valores com moldes da educação do campo. (E2).

Identificamos que, para além da resistência articulada pela comunidade, há, também, uma junção de movimentos sociais e da Universidade, por parte dos docentes do Curso de Licenciatura em Educação do Campo, no sentido de reconstruir a escola do campo no Cariri a partir de propostas pedagógicas, que tenham a vida e o trabalho no campo como pontos de partida para a construção do currículo. No caso específico da Escola Bento Tenório, a resistência ao fechamento faz emergir uma escola do ensino médio, que se propõe a romper a organização escolar como uma adaptação do modelo urbano e passa a defender a autonomia escolar em diálogo com a comunidade.

Então tudo tem raízes em Lajinha, depois na escola Bento Tenório que nós fomos fechar e depois, ao invés de fechar a escola, nós abrimos ensino médio. Foi a primeira escola de ensino médio da Paraíba com uma escola do Campo. E ela também cresceu e muito e isso também incomodou prefeito, a prefeita de Monteiro. Olha, se o pobre começa a crescer, incomoda profundamente, fique certo disso. (G2)

Trata-se de uma ação articulada por forças políticas que têm contribuído no debate educacional no Brasil. Em síntese, é um contexto que, por um lado, há uma política de fechamento de escolas e, por outro, existe um movimento pautando a escola na comunidade. Este converge com um processo de reflexão sobre outra concepção de escola distinta do modelo idealizado pela perspectiva urbanocêntrica.

Notamos, ainda, a relação conflituosa entre poder público e sociedade civil no que se refere à luta por direito e à construção da autonomia dos sujeitos por meio de um projeto de sociedade e um projeto pedagógico direcionados a uma perspectiva de libertação. Isso por intervenção da construção da consciência dos direitos,

da organização social, da pressão exercida pela sociedade civil, questionando a ordem hegemônica e construindo estratégias de enfrentamento, com base na legislação, que resultam do avanço do movimento nacional no âmbito da esfera pública.

No segundo tipo de iniciativa de escolas que passam a se afiliar ao paradigma da Educação do Campo e da Contextualização⁸, temos as escolas que foram conquistadas através da Política Pública que emergiu no território. A partir disso é que, portanto, seu significado na dinâmica da comunidade tornou-se posterior a sua conquista.

Podemos identificar isto nas falas dos sujeitos: “fui para São João do Tigre, que é a minha terra, e lá encontrei uma escola abandonada, uma escola do Campo, nos moldes arquitetônicos criado pelo Ministério da Educação, na época completamente desativada nunca tinha funcionado”. (G1). O sentido da escola construída na base se refere ao sentido expresso pela mesma como face da comunidade. Enquanto que há um modelo de escola construída através do acesso às políticas públicas, a identificação da comunidade com a escola perpassa pelo processo de apropriação e compreensão do sentido que a mesma se propõe, podendo ser desviada conforme a correlação de forças.

Nesse cenário, por uma parte, a pauta da Educação do Campo na área das políticas públicas possibilitou avanços no debate sobre as políticas educacionais. Por outra, nos espaços nos quais os movimentos sociais não disputam as políticas públicas, o poder público busca direcionar a identidade da escola do campo, o que gera processos de tensionamentos e contradições permanentes no processo.

[8]. O debate sobre a educação contextualizada tem origem no ano de 2000, por ocasião do I Seminário de Educação no Contexto do Semiárido Brasileiro, realizado em Juazeiro-BA. “Nesse momento foram aprofundadas muitas questões já colocadas antes e para se estabelecer as bases do de estruturação da Rede de Educação do Semiárido Brasileiro – RESAB.” (SILVA, 2010, p. 2).

Com relação a isso, o Educador da Escola II narra o processo de direcionamento do espaço para a construção da escola do campo que, ao invés de ser construída em uma comunidade quilombola ou em um dos distritos em São João do Tigre, acabou sendo construída na sede do referido município. Segundo ele, passou, durante um período, a ser pensada enquanto proposta voltada à especificidade do campo, para atender os estudantes desse espaço social, na sede do município.

O prefeito que entrou, quando estava liberando o recurso para a construção da escola – essa escola deveria ter sido construída num distrito, que São João do Tigre tem dois distritos muito populosos e bem afastados e tem mais uma comunidade quilombola afastada – tá em processo de reconhecimento – então essa escola deveria ter atendido geograficamente a demanda desse pessoal. (E2).

Conforme o relato anterior, o direcionamento do gestor municipal, no que se refere ao espaço de construção da estrutura física da escola na sede do município, resultou na construção de uma escola conquistada por intervenção de uma política de Educação do Campo. Mas, por ser pensada verticalmente, foi desvirtuada da perspectiva originária, ao passo que há um movimento coordenado por educadores no sentido de ressignificar o espaço escolar para atender a especificidade do campo.

Por conseguinte, os impactos da construção vertical e no espaço indevido, também, implicou na organização da proposta pedagógica, por considerar o espaço comunitário como parte do período letivo coordenado pelo planejamento e pela formação continuada dos professores, para possibilitar a mediação do conhecimento considerando a formação em tempo integral.

E aí também essa alternância criava problemas porque as pessoas achavam que teria que ter os cinco dias de trabalho e por isso não dava pra funcionar, era pouco tempo na escola [...] Na escola do campo não existe tempo, o tempo, o tempo é muito maior do que o da escola comum, por que o aluno na escola do campo ele tem o tempo de estudo na Escola e o tempo que ele estudou em casa que é computado também como hora letiva, quer dizer: como dia e hora letivo. Quer dizer, enquanto a escola tem uma carga horária de 1800 horas, a escola do campo dava 2.600 e tudo mais. Mas isso era muito difícil das pessoas compreenderem. (P2).

Diante do exposto, é possível entender a afirmativa do entrevistado quando aponta que a existência da escola do campo é condicionada em relação à família. Além da afirmação do Educador da Escola II e da Líder Social, quando fazem referência à dependência da continuidade da escola do campo com o processo de construção da autonomia da comunidade, que, para ambos, é referenciada como empoderamento dos sujeitos. Haja vista que,

(na Água Azul) O enfrentamento maior foi com relação aos pais, porque, em Santa Catarina houve um processo de luta das famílias para que a escola ficasse e que se valorizasse. São João do Tigre foi uma resistência dos pais na mudança, em a escola funcionar em alguns dias em período integral, em a escola executar aulas de campo, em a escola executar aulas interdisciplinares, em a escola poder ter 2 ou 3 professores ao mesmo tempo dando aula para uma turma. Então houve uma grande resistência das famílias em aceitar isso. Foi um processo inverso, veio tudo prontinho, no lugar errado, mas as famílias não se empoderaram do processo de construção daquilo ali e deram pouca credibilidade àquilo. (E2).

De acordo com a Líder Social, é a luta que forma os sujeitos. Estes, por sua vez, constroem o sentido da escola do campo através da luta. Assim como a escola, por meio da organização curricular voltada para o campo, modifica o sentido da luta ao passo que a luta ressignifica o sentido da escola do campo, estabelecendo uma relação dialética.

Podemos identificar um distanciamento entre os sujeitos que, historicamente, têm lutado para construir as políticas educacionais para as escolas do campo no território das escolas conquistadas por meio das políticas públicas, pensadas a partir da ação do poder público.

Deixa eu dizer qual é. A diferença é que essas duas escolas (as escolas do Campo dos Assentamentos Zé Marcolino e Santa Catarina), essas duas escolas elas tiveram luta, elas tiveram o povo na frente. Essas outras (Pio X e Água Azul) já foi os municípios. A Escola do Pio X é uma escola que já foi feito o projeto, que já veio pra lá pra trabalhar a Educação do Campo. Ela não foi uma escola que foi se construindo desde início como foi com a gente. A Água Azul também foi uma escola de Educação do Campo, que o projeto era bonito, né? Que já veio pra ser construída, como Maurismar dizia: “sabe qual é o problema daqui? É que a escola não foi construída com os pais. Hoje a gente tá aqui tentando levantar, tentando mostrar aos pais o que é, mas se a gente tivesse, antes de construir a escola conversar com os pais não acontecia o que tava acontecendo” [...] porque a diferença é essa, não tinha luta. (S2).

Disso surge uma grande contradição das políticas públicas quando não há um processo de emancipação dos sujeitos. Quando a política é entidade enquanto favor e não como direito, ou quando os sujeitos beneficiários não são os sujeitos construtores. Não

há um processo de reflexão crítica do processo histórico, possibilitando o não reconhecimento dos sujeitos como parte do processo. É nesse sentido que compreendemos a totalidade, os objetivos da educação do campo no território do Cariri e suas contradições. A educação do campo, por intermédio de seu paradigma originário, reconhece os sujeitos do campo como parte integrante dessa concepção de educação. O desenvolvimento de uma proposta educacional específica, de uma escola e de uma formação específica se confunde com processo de conscientização do campesinato, ao mesmo tempo que projeta uma compreensão, universal, do papel que os mesmos possuem no processo histórico. Trata-se, pois, de uma construção coletiva.

Esse perfil contraditório, em face da política, torna a escola um espaço contraditório e, segundo o Educador da Escola II, tratando-se da Escola Água Azul, com a mudança de gestão em 2016, a proposta de organização escolar foi desmontada pela nova gestão: “Então quando eu, no terceiro ano em São João do Tigre o prefeito fechou a escola né?, acabou com a escola: botou todo mundo para fora, espalhou os professores” (P2). Revelou-se a continuidade da conflitualidade na relação entre poder público e sociedade civil, que, nos espaços nos quais a mobilização social é fragilizada pela conquista da autonomia da classe trabalhadora, a relação torna-se mais desigual.

Então depois que a secretária saiu foi impossível a gente continuar, porque a secretária que entrou não acreditava na escola do Campo, ela não acreditava que aquilo que se divulgava existia de fato, ela não acreditava. Ela duvidava. E aí passou para o prefeito: o prefeito dizia que a gente só ensinava besteira. Por quê? Porque para ele para pessoas estudar é sentar à mesa e copiar do quadro, estudar para uma prova e passar de ano. Então, isso é o prefeito, eles não querem [...] Depois havia uma

movi [...] havia um movimento—isso é a escola do Campo—ela não existe só naquele espaço, existem muitas outras coisas que contribuem para que a escola do campo incomode. (P2).

Dessa maneira, a fragilidade manifesta-se na mudança política e na descontinuidade do debate acerca das políticas educacionais através de uma visão patrimonialista, impedindo o processo de participação social na efetivação da gestão e do projeto educacional. O entrevistado afirma, ainda, que o processo de mobilização inerente à escola do campo faz da mesma uma ameaça ao projeto hegemônico.

Em 2012, o município de Sumé aderiu à discussão da Educação Contextualizada através da parceria com a UFCG\CDSA, processo que foi fortalecido a partir de 2013, com a inauguração da Escola do Campo José Bonifácio de Andrade, construída a partir de uma demanda do território junto ao Ministério da Educação. Esta escola passou a funcionar da Educação Infantil aos anos finais do Ensino Fundamental, também com professores\as formados\as pela Licenciatura em Educação do Campo e com uma organização curricular por área de conhecimento.

Seu desafio foi iniciar uma proposta de Escola do Campo sem ter ocorrido um processo anterior de mobilização e reivindicação da comunidade, o que trouxe para o coletivo da escola, o desafio de construir uma gestão participativa e a busca do diálogo com as famílias, as comunidades atendidas pela escola e as organizações sociais. Muitos avanços se percebem com o trabalho da escola, todavia, requer estudos posteriores sobre seus desafios e contradições na relação com o poder público e a proposta da Educação do Campo.

O fortalecimento do poder público frente ao processo de fragmentação dos movimentos sociais, em decorrência do fim das políticas públicas para o campo, resultante do golpe parlamentar

de 2016, tem interferido no processo de mobilização e de resistência. Assim, a pressão para o fechamento das escolas, ou para modificar o projeto pedagógico, é relatado com grande desafio no contexto atual.

Nesse sentido, ao definir a relação conflituosa entre poder público e sociedade civil, o ex-gerente de ensino relata que a disputa pelo poder e o processo de emancipação e de conscientização da classe trabalhadora são desafios para romper com a lógica reprodutiva que se tem no âmbito da política educacional.

Então essas coisas incomodam profundamente. Os prefeitos se acham acuados. Acham que a gente tá querendo crescer demais e tomar o lugar, isso aconteceu em São João do Tigre, ele achava que nós estávamos aparecendo demais. E na realidade é isso: durante três anos quantos grupos de jovens não passaram por aquela escola? E os nossos alunos também foram para outros espaços. Então há um movimento. Há um movimento interno-interno no sentido das escolas do Campo - e isso incomoda porque alguém tá fazendo diferente, alguém tá aparecendo, alguém está dando liberdade para o outro pensar. É isso que acontece. Esse é um outro fato: porque a escola do campo incomoda? Porque ela ensina o aluno a pensar e a escola que ensina o aluno a pensar precisa ser tirada do campo. Eu vi assim, eu vivi isso. (P2).

Com base nisso, a liberdade de pensar e o movimento provocado pela escola do campo integrando a comunidade com outras experiências de formação e de organizar o processo educativo para além da determinação do capital são elementos que tensionam a relação entre poder público e sociedade civil.

É evidenciado, ainda, o caráter conservador como ponto de tensão quando a visão de escola possibilita uma formação integral ao mundo do trabalho e da cultura e aos espaços de vivência dos

educandos, pautada no processo de transformação: “ensinar melhor”, ou mesmo a escola “que ensina a pensar precisa ser tirada de cena”. Revela que a disputa entre o projeto do capital faz da educação um instrumento de preparar os educandos para exercer atividades mínimas, capazes de operacionalizar o sistema versus a formação humana, reflexiva, liberta. Para tanto, faz do processo educativo um ato de libertação e de humanização do ser humano e orienta os projetos de sociedade idealizados pelo poder público e sociedade civil.

Tais disputas são contraditórias, pois identificamos dissidência em ambos os projetos. De um lado, há sujeitos ligados ao poder público que defendem a proposta da Educação do Campo, fazendo de seus espaços institucionais um espaço de intermediação para a garantia das demandas dos movimentos sociais. E que buscam um aprofundamento do conceito e, por meio do diálogo, organizam a construção de consensos. Enquanto que, em contrapartida, a consciência do projeto de educação idealizado pela sociedade civil e orientado pelo projeto de desenvolvimento sustentável ainda é restrito aos espaços nos quais há a presença de intelectuais orgânicos e, sobretudo, de movimentos sociais do campo.

Há, ainda, espaços cuja conflitualidade é estabelecida entre poder público e educadores, sem um processo de apropriação da comunidade e dos movimentos sociais, tornando a luta pela Educação do Campo fragilizada pela falta de identidade entre a mesma e a comunidade. Portanto, a disputa pela Educação do Campo e a organização de classe são partes indissociáveis do processo histórico investigado na pesquisa.

Como parte da luta de classe, que constrói sua luta na objetividade da relação capital versus trabalho e especificamente na luta dos trabalhadores do campo, a identidade da escola do campo possui uma relação estrita com a disputa territorial. Esta movimento as relações de poder e traz junto consigo uma concepção de

campo e de trabalho neste espaço social. É nessa perspectiva que a Educação do Campo enquanto luta social não deve ser interpretada como promotora de uma nova dicotomia campo/cidade. Mas em sua perspectiva de formação por meio do trabalho.

O paradigma de escola estruturado por intermédio do paradigma originário da educação do campo conforme posto por Caldart (2009) apresenta a dimensão social da formação a partir do trabalho como uma unidade que articula a práxis educativa nas escolas do campo no território pesquisado, refletindo a realidade socioambiental e fazendo da educação contextualizada a ferramenta para a ação humana no espaço material da existência dos sujeitos.

Outro conceito importante refere-se ao de Educação do Campo a partir do seu vínculo comunitário, do mundo do trabalho como elemento concreto para a mediação do conhecimento. A Educadora da Escola I faz referência a uma relação de conhecimento e de envolvimento com a comunidade e os roçados das famílias dos alunos, transformando estes em um território de produção econômica e de mediação do conhecimento.

Sendo assim, é atribuído um novo sentido ao conceito de campo como espaço social, cultural, político e pedagógico. Essa concepção evidencia a disputa territorial pautando o campo também no campo da pedagogia, para além da disputa pelo Estado e das políticas públicas.

Ao refletir o debate sobre a Educação do Campo no Território, o ex-gerente de ensino, por um lado, também situa no campo das lutas sociais e de resistência ao fechamento das escolas do campo, o que faz da escola do campo através do “enfrentamento que tinha com os prefeitos” uma luta social, de tal forma que evidencia a escola no campo por intermédio das contradições e das relações de poder. Por outro lado, define a mesma no campo da produção cultural e de valorização da identidade camponesa, portanto, na

“questão da cultura porque a escola do campo é marcada pela cultura: ela é a guardiã da Cultura”.

A relação entre Educação do Campo e Educação Contextualizada também é conceituada através das aulas de campo, que se traduzem em uma metodologia possível de promover a relação entre os saberes científicos, os saberes sociais e a transformação da realidade.

[...] as aulas de Campo dava o significado de uma escola voltada para o campo, não no sentido apenas da questão da terra pela terra, mas a questão do pertencimento. A escola do campo tem essa característica né?, assentar o homem na terra, mas a partir de uma consciência crítica também. Disso a questão social das lutas e do que a escola precisa ensinar qual é o conteúdo que a escola deve trazer para escola do Campo. (P2).

Sem fazer relação com luta, a produção cultural é evidenciada, por Educador da Escola, II, como referência à aula de campo, que proporciona um sentido material ao processo pedagógico. O mesmo situa a aula de campo como possibilidade de intermediação entre o mundo da produção às práticas existentes na comunidade.

Então lá (na escola Bento Tenório) era diferente, lá eles sentem orgulho de dizer: hoje a aula vai ser na comunidade de Lagoa, na casa de Joaquim Távora, porque lá ele tem o biodigestor, então lá ele vai falar de energias renováveis. Então vai ser uma aula prática, a gente vai ver o processo do biogás lá no biodigestor dele. (E2).

Entretanto, diferentemente dos demais entrevistados, não percebemos no relato do Educador da Escola II a relação entre educação contextualizada, aula de campo, metodologia, com o princípio da evolução ou intervenção na realidade concreta. Isto é,

a construção comunitária de um plano de ação para ser efetivado na comunidade, que é a intencionalidade da Educação do Campo – fazer do processo pedagógico um processo de conscientização dos sujeitos –, deve garantir a autonomia. E, por meio da visão crítica e transformadora, articular as forças sociais na disputa política, cuja intencionalidade educacional é formar os sujeitos para a vida em sociedade e não restrito ao mundo do trabalho.

Posto isto, entendemos que o papel da escola do campo está além de assentar o campesinato à terra, como afirma o ex-gerente de ensino. Mas está em construir um significado à terra acima das relações econômicas, como espaço social de reprodução material e imaterial da vida. Também é necessário evidenciar o papel da escola em sua relação com a terra. Isso é compreender que ambas fazem parte de uma construção social e sua presença/ausência é parte de um projeto político que tem na acumulação do lucro e do poder sua base material. A luta para transformar essa realidade social é a luta pela igualdade, pelo trabalho e renda e por condições dignas da existência humana. Terra, trabalho e educação, para além de direitos, são justiça social e partes de um projeto, que tem como finalidade uma sociedade mais justa.

Dessa maneira, concordamos com a afirmativa de que a escola do campo é guardiã da cultura camponesa e a instituição capaz de mudar os sujeitos que foram, historicamente, subordinados. Assim, pensar a escola do campo é produzir conteúdo e significados políticos ligados a um projeto de sociedade como mediadora da construção dos conhecimentos científicos. Com o intuito de fugir da perspectiva reprodutora e da abstração direcionada pelos interesses econômicos, construindo uma base pedagógica partindo da realidade concreta.

Os sujeitos constroem suas identidades a partir da realidade concreta, da produção de saberes e fazeres historicamente construídos, da produção material da vida. Se a educação desconsi-

dera essa realidade e incorpora na sua prática um processo de desterritorialização dos povos do campo, ao introduzir uma visão de mundo e de conhecimento externa ao sujeito, ela rompe com um princípio, que para nós é central: o princípio de humanização e faz dos sujeitos instrumentos de reprodução do capital.

Se a educação, também, nega a realidade social e constrói um discurso cuja base material não reflete o sujeito e sua especificidade e sua produção material da vida, ela tende a reproduzir uma consciência abstraída. Então, se consolida como objeto do processo histórico que possibilita a alienação do sujeito. Este, por sua vez, ao tomar para si a cultura da cidade, passa a negar sua própria existência. Essa dimensão tem um papel social importante no que se refere à Educação do Campo, fazendo dos sujeitos aprendizes um objeto da ação pedagógica voltada aos interesses do discurso do capital; e da urbanização, da formação de mão-de-obra, o fim da ação pedagógica.

Os homens, pelo contrário, ao terem consciência de sua atividade e do mundo em que estão, ao atuarem em função de finalidades que propõem e se propõem, ao terem o ponto de decisão de sua busca em si e em suas relações com mundo, e com os outros, ao impregnarem o mundo de sua presença criadora através da transformação que realizam nele, na medida em que dele podem separar-se e, separando-se, podem com ele ficar, os homens, ao contrário do animal, não somente vivem, mas existem, e sua existência é histórica. (FREIRE, 1987, p. 51).

Portanto, a ação transformadora é uma condição da existência humana e só é possível na realidade concreta. Ao ser abstraído, pelo projeto educacional hegemônico, da realidade social e inserido em um universo cuja produção do conhecimento remete a uma realidade criadora diversa daquela com a qual o sujeito convive,

a educação transforma os educandos em objeto de seu projeto político, bem como da própria realidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Um traço que compõe a identidade do Movimento Por Uma Educação do Campo no território do Cariri é que a luta pela educação pública ocorre, simultaneamente, em todos os níveis, da educação básica ao ensino superior, e faz parte de um processo de tomada de consciência de uma educação que valorize a identidade. A concepção de escola do campo é gestada na organização social e na consciência dos direitos, na organização pelo acesso às políticas públicas e construção de uma nova concepção de semiárido.

No que se refere à conflitualidade, que marca a relação entre poder público e sociedade civil, identificamos a estratégia nas plenárias, referente ao poder público, de secundarizar o papel da sociedade civil, da disputa entre municípios para acessar as ações do governo federal. O descumprimento das decisões colegiadas é contradição e limite dessa institucionalidade. Portanto, a análise da estrutura territorial evidenciou as disputas entre o território camponês e o território do capital, outrora invisibilizado pela formação social e pelo controle político do território.

Outro dado que emerge na pesquisa diz respeito às práticas educativas não escolares, advindas da educação popular que fazem parte do processo político e pedagógico do movimento por uma Educação do Campo no Território. Tais práticas revelam similaridades da experiência estudada com o percurso histórico do movimento nacional, revelando, ainda, as bases pedagógicas que orientam a territorialização da Educação do Campo no espaço da pesquisa, por meio da pedagogia do oprimido e da pedagogia da alternância.

No que se refere aos sujeitos sociais e organizações, alguns aspectos se destacaram no que se refere à diversidade de funções e ações:

a) Primeiro grupo de sujeitos que já atuava no território antes da política territorial: movimento sindical, organizações comunitárias, Comissão Pastoral da Terra, Escola Agrícola de Sumé;

b) Segundo grupo de sujeitos que passou a atuar no território, no processo de construção da estratégia territorial: a Universidade Camponesa, o Fórum dos Assentados, Movimento dos Trabalhadores Sem Terra, Grupo de Mulheres, Associação dos Alunos da UniCampo, o Projeto Dom Hélder Câmara, o Serviço de Tecnologia Alternativa;

c) Terceiro grupo de sujeitos que se caracteriza por gestores, educadores/as, intelectuais, vinculados ao CDSA, especialmente da Licenciatura em Educação do Campo, que começam a pautar o debate sobre a Educação do Campo, a organização das escolas básicas e a formação docente inicial e continuada do campo.

Nessas circunstâncias, as conquistas alcançadas pelos movimentos que pautaram a educação no campo das políticas públicas começam a interferir na realidade e a pautar o debate sobre a Educação do Campo no campo das políticas educacionais, para além da formação continuada dos educadores coordenada por professores da Licenciatura em Educação do Campo. Observamos, também, conforme o relato anterior, a inserção de educadores do campo iniciando suas ações profissionais nos municípios e ampliando o debate não apenas no contexto das formações, como também das práticas educativas.

Nessas condições, pensar a escola do campo enquanto paradigma contra-hegemônico é compreender que a produção do saber, assim como a produção da vida, ocorre em movimento contraditório. Assim, na medida em que os/as educadores/as, por meio da formação inicial e continuada, fazem da prática um

exercício da reflexão do trabalho, se efetiva como perspectiva de rompimento da lógica da formação urbanocêntrica, descontextualizada e acrítica.

Como fundamentação para uma escola comprometida com a formação humana, a matriz pedagógica freireana torna-se uma referência importante para fundamentar as propostas pedagógicas destas escolas. Para além de um receptor do processo educativo, a Educação do Campo faz do sujeito aprendiz uma relação dialógica entre o mundo particular com a sistematização do conhecimento materializada na “consciência reflexiva da cultura, a reconstrução crítica do mundo humano, a abertura de novos caminhos, o projeto histórico de um mundo comum, a bravura de dizer a sua palavra.” (FREIRE, 1987, p. 10).

Essa relação é expressa na escola do campo no território do Cariri pela pedagogia da alternância, pela pedagogia do oprimido, pela educação popular, por meio da aula de campo, através da luta pela terra e por escola do campo, na construção de recursos didáticos e pedagógicos, haja vista que são capazes de mediar a práxis a partir da realidade concreta, no resgate e valorização da produção cultural, na reflexão sobre o papel do campesinato histórico. Além disso, na ressignificação do semiárido, na relação entre a agricultura familiar camponesa do semiárido e o desenvolvimento sustentável, permeada pela agroecologia e na produção de tecnologias sociais, dentre outras características que definem o conteúdo das escolas do campo.

REFERÊNCIAS

BARRETO, Rosenato. **Universidade Camponesa participa de encontro nacional de educação no campo. Projeto UniCampo,**

15 fev. 2006. Disponível: <http://www.ufcg.edu.br/unicampo/noticia060215.htm>. Acesso em: 13 nov. 2018.

BRASIL. Ministério do Desenvolvimento Agrário. **Plano Territorial de Desenvolvimento Rural Sustentável do Cariri Paraibano**. Secretaria de Desenvolvimento Territorial. Ministério de Desenvolvimento Agrário. Fórum de Desenvolvimento Sustentável do Território do Cariri. 2005.

BRASIL, Ministério da Educação. Resolução CNE/CEB nº 2, de 28 de abril de 2008. Estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo. **Educação do Campo**: marcos normativos. Brasília: SECADI, 2012b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/resolucao0208.pdf>.

CALDART, Roseli Salete. Educação do Campo: notas para uma análise de percurso. **Trab. Educ. Saúde**, Rio de Janeiro, v. 7 n. 1, p. 35-64, 2009.

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

BATISTA, Geovânio Lima. **A luta pela terra e a educação do campo: o caso do assentamento Zé Marcolino, Prata-PB**. /.- Sumé-PB: [s.n], 2015.

SILVA, Adelaide Pereira da. **O conceito de educação contextualizada na perspectiva do pensamento complexo — um começo de conversa**. Curso de Especialização em Educação Contextua-

lizada para a Convivência com o Semiárido Brasileiro ofertado pelo CDSA — *Campus* de Sumé (UFCG). Sumé: UFCG, 2010

SILVA, Maria do Socorro. **Educação do Campo e Desenvolvimento** uma relação construída ao longo da história. Brasília DF: CONTAG, 2007.

QUANDO ALFABETIZAR CAMPONESES SE TORNA SUBVERSÃO: A ATUAÇÃO DA CEPLAR JUNTO À LIGAS CAMPONESAS NA PARAÍBA (1961-1964)¹

Kelyana da Silva Lustosa²
Maria do Socorro Silva³

INTRODUÇÃO

Este texto é resultante da pesquisa de mestrado realizada entre os anos 2016 e 2018 no Programa de Pós-Graduação em Educação da UFCG, na qual um dos nossos objetivos foi o de analisar a vinculação estabelecida entre a Campanha de Educação Popular da Paraíba – Ceplar e as Ligas Camponesas da Paraíba, na década de 1960, a partir do seu itinerário de atuação, as influências de suas parcerias com o Estado, a Igreja Católica e

[1]. Este capítulo se origina da Dissertação de Mestrado em Educação no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Campina Grande, intitulada **QUANDO A EDUCAÇÃO É TOMADA COMO “ATO SUBVERSIVO”**: a Campanha de Educação Popular – CEPLAR e as Ligas Camponesas na Paraíba, sob orientação da Professora Dra. Maria do Socorro Silva.

[2]. Mestre em Educação. E-mail: kelyanalustosa@gmail.com. ORCID: 0000-0002-5986-0879.

[3]. Doutora em Educação. Professora da Universidade Federal de Campina Grande, vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação. Pesquisadora do Núcleo de Estudos em Educação do Campo, Formação de Professores/as e Práticas Pedagógicas – Nupeforp da Unidade Acadêmica de Educação do Campo. E-mail: maria.socorro@professora.ufcg.edu.br. ORCID: 0000-0002-9480-7619.

o Partido Comunista. Ao mesmo tempo, buscamos refletir sobre a atuação da Liga Camponesa da Paraíba, destacando seus pontos de diálogo com a Ceplar, e os processos de alfabetização dos camponeses/as no Estado. Esse itinerário e parcerias levaram a Ceplar a ser tratada como uma prática educativa subversiva com o golpe militar, o que culminou com sua desestruturação e repressão aos seus militantes e educadores/as.

Neste capítulo, apresentamos e discutimos o itinerário da Ceplar e suas conexões com a pedagogia de Paulo Freire e com a Liga Camponesa, com o objetivo de compreender o momento histórico e teórico que provocaram e orientaram as formulações da Campanha.

1 A CAMPANHA DE EDUCAÇÃO POPULAR (CEPLAR): ORIGEM E ITINERÁRIO

A origem da Campanha de Educação Popular da Paraíba, em 1961, se verifica dentre dois campos de influência: a ala progressista da Igreja Católica⁴ e o governo do Estado. Como relatam Porto e Lage (1995, p. 36), a Ceplar surgiu da junção de dois fatores: de um lado, “a procura, por um grupo de pessoas da Faculdade de Filosofia, membros da JUC, de uma estrutura de base para um trabalho em educação popular” e, de outro lado, “o projeto do Governo do Estado de lançar, na Paraíba, um movimento de educação popular”.

Desse setor “reformista” da Igreja Católica, surgiu a Juventude Universitária Católica (JUC), criada em 1950. Começou como

[4]. As transformações econômicas e sociais do pós-guerra levaram uma ala da Igreja Católica denominada Renovada e um grupo de leigos católicos a defenderem a aproximação da Igreja com o povo e com os problemas sociais.

um movimento conservador, clerical, visando cristianizar a futura elite. Mas, após a reorganização da ACB entre 1946 e 1950, a JUC deu início a uma rápida radicalização que a levou a um contundente conflito com a hierarquia. O momento decisivo dessa virada foi a conferência nacional da JUC, em 1959, quando o movimento assumiu uma responsabilidade explícita pela ação política como parte de seu compromisso evangélico. “Em João Pessoa, a JUC orientou sua ação no sentido de estimular cada faculdade a se engajar no social de acordo com sua especialidade” (PORTO; LAGE, 1995, p. 34).

Estimulados por esta orientação e inspirados pelo método “ver, julgar, agir” da Ação Católica, um grupo de estudantes da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, da Universidade Federal da Paraíba, buscava no início de 1960 se integrar no processo de mudanças em curso na sociedade, principalmente através da educação.

Vários participantes da Ceplar, os fundadores vieram do movimento de Ação Católica, da JEC e da JUC, que tinham como diretriz a partir da profissão de cada um, dar uma resposta à necessidade da população pobre, era um novo cristianismo inspirado em João XXIII, que popularizava a igreja com suas encíclicas⁵ (FALA DE EVERALDO JR.).⁶

O grupo de estudantes da JUC encontrou no governo do Estado (mandato de Pedro Gondim) o terreno propício para colocar

[5]. Porto e Lage (1995) mencionam a participação do Pe. Juez Benício Xavier, assistente da JUC, como uma das influências para as primeiras reflexões e início dos trabalhos da campanha. Vários militantes/educadores da Ceplar vieram da JUC, conforme relato de entrevistados durante a pesquisa.

[6]. Os nomes não são fictícios e foram solicitados pelos entrevistados-colaboradores da pesquisa, que aparecessem no trabalho seus nomes verdadeiros, como forma de registro de suas autorias na Campanha, e porque seus nomes já se encontravam historicamente grafados nos Inquéritos Policiais Militares da ditadura quando foram presos.

em prática suas propostas, devido à orientação populista e desenvolvimentista seguida pelo então governador.

Pedro Moreno Gondim assumiu o governo da Paraíba em janeiro de 1958, em função do afastamento do então governador Flávio Coutinho, por motivo de doença (ele era o vice). Permaneceu à frente do governo da Paraíba até março de 1960, afastando-se para se candidatar a governador da Paraíba no pleito de outubro do mesmo ano. Contando com contribuições financeiras populares — fato inédito na Paraíba —, elegeu-se governador do estado com grande margem de votos na legenda da coligação formada pelo PDC, o PSB, o PL, a UDN e o Partido Trabalhista Brasileiro (PTB)⁷, portanto:

As apresentações que envolviam o governador buscavam constantemente cristalizar no imaginário local, a ideia de que Gondim era o político necessário à Paraíba naquele momento. As representações, assim como os valores simbólicos da sociedade paraibana, eram manipuladas pela imprensa estatal para que fosse possível promover uma atmosfera de tranquilidade e desenvolvimento para o Estado, tal como se anunciava no cenário nacional. (ARAÚJO, 2009, p. 27)

Scocuglia (2009) destaca como o comportamento de Pedro Gondim variou no pré e pós-1964, indo do apoio a iniciativas culturais progressistas, como a Ceplar, à reação antiesquerda:

A indicação dessa mudança de atitude política teve um marco: as manifestações dos milhares de camponeses e dos setores civis organizados (inclusive no campo cultural-educativo) na visita do presidente Goulart à Paraíba, em julho de 1962.

[7]. Fonte: Dicionário Histórico e Geográfico Brasileiro – CPDOC.

Supõe-se que Gondim tenha sido alertado para os ‘perigos’ da identificação com Goulart, com as reformas e, por tabela, com setores de ‘esquerda’. Essa suposição ganha corpo quando o governador intervém na Rádio Tabajara e no jornal A UNIÃO, importantes veículos de comunicação de massa, de propriedade do governo estadual, logo após a visita do Presidente, substituindo seus diretores por pessoas ligadas aos grandes proprietários rurais, aos comerciantes e aos setores ‘de direita’, anticomunistas. Essas atitudes denotaram a gradativa mudança nas posições políticas do governador, que aderiu aos golpistas na manhã de primeiro de abril. (SCOCUGLIA, 2009, p.124-125)

Um fato interessante é que a Ceplar surgiu ligada ao governo não através da Secretaria de Educação, mas sim por meio do Conselho Estadual de Desenvolvimento—CED⁸, mais especificamente à pessoa do secretário executivo Ronald Queiróz, representante da Sudene na Paraíba. Segundo Ronald Queiróz, havia entre a Ceplar e o CED uma “reciprocidade de interesses”. Sobre o papel de Ronald Queiróz na campanha, Porto e Lage (1995) afirmam: “Sua participação assumiu o caráter de articulação política no momento da substituição dos presidentes; de interpretação dos objetivos da Campanha, quando se fazia necessário, para aplacar desconfiças de autoridades responsáveis por liberação de verbas” (PORTO; LAGE, 1995, p. 44-45).

Porto e Lage (1995) discutem a relação da campanha com o governo, trazendo o questionamento: “Ceplar: órgão do governo ou entidade independente?”. A resposta das autoras aponta para a autonomia da campanha: “Do início ao fim, conseguiu-se manter uma relação estreita e ao mesmo tempo de relativa independência

[8]. O CED (Conselho Estadual de Desenvolvimento) foi criado em 1959, juntamente a outros órgãos como parte do empreendimento governamental que pretendia melhor aproveitamento técnico nos cargos públicos.

política com o governo, como também uma autonomia de planejamento e decisões” (PORTO; LAGE, 1995, p. 43).

A esse respeito, a fala de Everaldo Jr. coaduna com a opinião de Porto e Lage (1995) de que, apesar de a Ceplar estar vinculada ao governo, havia uma situação de autonomia da Campanha com relação ao Estado:

Os profissionais eram funcionários do governo do Estado, mas o governo do Estado, a secretaria de educação deixava a Ceplar com autonomia de realizar seus próprios trabalhos, essa autonomia, o governo nos concedia. Claro que nós falávamos para eles o que estávamos fazendo, mas a autonomia de gerir e levar adiante nossos projetos eram nossos, eles não determinavam injunções política ou direções pedagógicas, eles respeitavam, na medida do possível, a nossa autonomia. (EVERALDO JR.).

Na fase inicial de gestação da campanha, segundo Porto e Lage (1995), bolsas de estudo foram concedidas a jovens paraibanos para cursos intensivos na Sudene e no Movimento de Cultura Popular do Recife sobre a Educação Popular. “A dois dentre eles, José Rodrigues Lustosa e Maria das Dores Oliveira (Dorinha), foi confiada a missão de organizarem, ao voltar, um movimento de Educação Popular, concretizado na CEPLAR” (PORTO; LAGE, 1995, p. 37).

Os ESTATUTOS DA CAMPANHA DE EDUCAÇÃO POPULAR, publicados no Diário Oficial da Paraíba em 11 de Abril de 1962, representam a oficialização da entidade e a apresentam como uma Associação com os seguintes objetivos definidos:

1–Promover e incentivar, com a ajuda de particulares e dos poderes públicos, a educação de crianças e adultos; 2–Atender ao objetivo fundamental da educação que é o de desenvolver plenamente tôdas as virtualidades do ser humano, através da

educação integral de base comunitária, que assegure, também, de acôrdo com a Constituição e as leis vigentes, o ensino religioso facultativo; 3–**Proporcionar a elevação do nível cultural do povo preparando-o para a vida e para o trabalho**; 4–Colaborar para a melhoria do nível material do povo através de educação especializada; 5–**Formar quadros destinados a interpretar, sistematizar e transmitir os múltiplos aspectos da cultura popular**. (ESTATUTOS DA CAMPANHA DE EDUCAÇÃO POPULAR – CEPLAR, 1962, p. 1. grifo nosso)

Percebemos a ênfase atribuída à “elevação cultural do povo” referindo-se com essa expressão à alfabetização. Embora o objetivo principal fosse atuar na alfabetização e com trabalhos de cultura popular junto aos adultos, figura dentre os objetivos também o incentivo à educação de crianças. A campanha iniciou seus trabalhos com a escolarização de crianças e com uma prática assistencial que pretendia melhorar a situação habitacional e sanitária da população.

Embora definida, inicialmente, como associação, em 1963 a Ceplar passa a figurar como fundação, mudança realizada nos Estatutos para possibilitar que a campanha se beneficiasse dos recursos provindos do Programa Educacional de Emergência do ministro da Educação e Cultura Darcy Ribeiro. Como comentou um de nossos colaboradores, “a instituição enquanto fundação facilitava estabelecer esses comodatos, essas alianças” (FALA DE EVERALDO JR.).

A criação da Ceplar pode ser vista como uma reação de setores da sociedade civil em relação à situação deficitária do ensino no Estado da Paraíba. Embora a primeira intervenção tivesse sido levada a cabo numa instituição escolar destinada a crianças, o seu objetivo primordial era alfabetizar os adultos, mas não da forma tradicional, a ideia era investir na educação para promover

o despertar de uma consciência política que os levasse a participar do processo de mudança do país. Os fundadores da Ceplar propunham respostas novas aos problemas da educação, pois já não acreditavam na capacidade das instituições tradicionais de responder ao grande desafio da educação das massas.

Inserida na efervescência política em que estiveram mergulhados os anos 60, a Ceplar não deixava dúvidas de “qual lado” estava marcando presença no processo de mobilização e organização estudantil, sindical e nos centros de conflitos camponeses que estouravam na Paraíba.

Em suma, enquanto a alfabetização de adultos constituía uma atividade ainda embrionária, os debates e as intervenções político-culturais promovidas pelas lideranças da Ceplar integravam o movimento esquerda/progressista que envolvia as organizações estudantis, os cristãos militantes (JUC, JOC, JEC), a Frente de Mobilização Popular (FMP, ‘brizolista’), os principais sindicatos, além da Associação Paraibana de Imprensa (API) e do PCB. (SCOCUGLIA, 2001, p. 66-67).

Como parte dessa mobilização, ocorreu a organização de vários movimentos educativos populares, dentre os quais destacamos: Movimento de Cultura Popular (MCP), em Pernambuco, a Campanha de Pé no Chão Também se Aprende a Ler, no Rio Grande do Norte, e a Campanha de Educação Popular (Ceplar), na Paraíba, objeto de nosso estudo. Todas as práticas protagonizadas por tais movimentos e organizações traduziram possibilidades, seja para aqueles que buscavam transformar as estruturas sociais brasileiras, seja para os que buscavam formar eleitores estabelecendo uma estreita relação entre as ações políticas e as ações educativas (SCOCUGLIA, 2001).

2 O ENCONTRO DA CEPLAR COM PAULO FREIRE

O encontro da Ceplar com Paulo Freire aconteceu em meados do ano de 1962 e, segundo Porto e Lage (1995), foi mediado pelo professor Germano Coelho do Movimento de Cultura Popular do Recife – MCP, conforme podemos ver no depoimento abaixo:

Numa tarde de sábado do mês de junho de 1962, o encontro com Paulo Freire em sua casa em Recife, durou algumas horas. Horas que bastaram para se decidir a ação que seria empreendida, logo depois, na área de educação de adultos. Ao contar com entusiasmo e convicção a experiência que acabara de realizar com 25 pessoas, ao apresentar as bases filosóficas de seu Método ainda em fase experimental e de pesquisa, Paulo Freire forneceu respostas aos questionamentos metodológico-políticos que emergiram do trabalho de alfabetização com adultos na Ilha do Bispo (bairro de João Pessoa) (PORTO; LAGE, 1995, p. 62).

Após o primeiro encontro com o educador pernambucano, os líderes da Ceplar realizaram um curso sobre “a realidade brasileira” e o “Método Paulo Freire”, com a equipe do SEC-UR, em Recife, durante três meses, especialmente com Jarbas Maciel e com Paulo Freire, conforme nos mostram os registros de Porto e Lage (1995),

A partir daquele primeiro encontro com Paulo Freire, elaborou-se um plano de ação que abrangia treinamento de pessoal da CEPLAR pela equipe do Serviço de Extensão Cultural da Universidade do Recife (SEC-UR), dirigida por Paulo Freire, e a aplicação de seu Método pela equipe da CEPLAR. Cerca de doze pessoas seguiram, aos sábados, durante três meses, um curso sobre Realidade Brasileira e o Método, no Recife. Paralelamente, a equipe,

iniciava, em João Pessoa, o processo de implantação do Método: escolha de um grupo, pesquisa vocabular, escolha das palavras geradoras, criação de situações sociológicas, de fichas roteiro para o coordenador, de fichas com famílias fonêmicas, de fichas de cultura. (PORTO; LAGE, 1995, p. 63).

O curso possibilitou tanto influências da metodologia freireana no trabalho educativo da Campanha, quanto contribuições da Ceplar para a elaboração e fundamentação do “Método” em criação. Enquanto o professor Paulo Freire formulava sua proposta educativa e realizava as primeiras experiências práticas junto à equipe do Serviço de Extensão Rural da Universidade do Recife (SEC-UR).⁹

Naquele momento, o surgimento do “método Paulo Freire” significou uma alternativa progressista e emancipatória diante dos programas alfabetizadores destinados aos adultos predominantes na época. A grande novidade era trazer a alfabetização indissociada da conscientização, ou seja, consistia em não apenas alfabetizar, mas também promover uma reflexão crítica sobre a realidade. A dialogicidade, a conscientização, a transformação e a centralidade na realidade dos sujeitos educandos eram as matrizes da proposta formulada por Freire.

No processo de expansão da Ceplar, foi dada especial ênfase ao teatro, que era uma atividade existente desde o início da sua atuação, mas que passa a ter um papel mais destacado dentro do

[9]. A Ceplar se organizava na Paraíba e preparava os primeiros cursos noturnos de alfabetização para adultos. Esses cursos estavam sendo formados na Ilha do Bispo, em João Pessoa-PB. O primeiro grupo a ser alfabetizado pela Ceplar com o Método Paulo Freire foi composto por domésticas. Depois das domésticas, o público alvo passou a ser os operários. Cinco novos Núcleos de Alfabetização foram implantados em três bairros: Ilha do Bispo, Varadouro e Torre.

movimento, principalmente, a partir do ano de 1963, com a chegada de Paulo Pontes, que modificou a noção de arte da campanha.¹⁰

Na ótica do professor Scocuglia (2001), a ênfase que passa a ser dada ao teatro após a chegada de Paulo Pontes redimensionou de tal forma a atuação da Ceplar que, para o estudioso, é como se passasse a existir, a partir de então, duas partes da Ceplar: a parte da alfabetização e a parte da arte e cultura.

Podemos afirmar, portanto, que tanto o MCP de Pernambuco, quanto o CPC da UNE constituíram referências para o teatro popular da Ceplar e que os trabalhos de arte e cultura populares desenvolvidos a partir da influência de Paulo Pontes deram maior visibilidade à campanha¹¹, fazendo com que a entidade começasse a ultrapassar as fronteiras da cidade.

Naqueles anos, especialmente o Nordeste brasileiro foi, também, palco do surgimento de organizações sociais no campo, destacando-se as Ligas Camponesas. Conforme Fávero (1983),

Os anos 1960-64 foram particularmente críticos e criativos em quase tudo. Questionaram-se todos os modos de ser brasileiro, de viver um momento da história desse país, de participar de sua cultura. Pretendeu-se um projeto político que possibilitasse superar a dominação do capital sobre o trabalho e, em decorrência, reformular tudo o que dessa dominação decorre. Tudo isso – e muito mais –

[10]. Esta dimensão da Campanha é tratada com mais aprofundamento na nossa dissertação. Ver: LUSTOSA, Kelyana da Silva. **Quando a educação é tomada como “ato subversivo”**: a Campanha de Educação Popular – CEPLAR e as ligas camponesas na Paraíba. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Campina Grande. Campina Grande, 2018.

[11]. Tais apresentações públicas atraíram estudantes universitários e secundaristas que descobriram a Ceplar através destas ações, como foi o caso de Everaldo Jr., um de nossos entrevistados, que à época era estudante secundarista e foi atraído para a campanha para participar desse teatro.

foi repensado discutido em círculos cada vez mais amplos, das ligas camponesas às universidades. (FÁVERO, 1983, p. 8-9).

A Ceplar também havia amadurecido a sua posição política, definindo melhor os seus aliados—afastava-se da Igreja e do Governo do Estado e se aproximava da AP e do Partido Comunista—, engajando-se cada vez mais na luta camponesa.

3 A LIGA CAMPONESA DA PARAÍBA E SUA RELAÇÃO COM A CEPLAR

A Paraíba do início da década de 1960 esteve mergulhada em conflitos sociais protagonizados, principalmente, pelos embates entre os camponeses, que se organizavam em torno das Ligas Camponesas, e os latifundiários. À medida que crescia a organização camponesa, reagindo contra séculos de exploração e expropriação, endurecia a atitude latifundiária para não perder o controle e a dominação econômica, social e política sobre os camponeses\as que viviam relações de semiescravidão.

A Liga Camponesa de Sapé, primeira Liga Camponesa fundada na Paraíba e que se tornaria a mais expressiva do Nordeste, foi fundada em 1958 com o objetivo de prestar assistência social e jurídica aos camponeses associados.

Segundo Lemos (1996), a base inicial da Liga Camponesa de Sapé foram os mil quinhentos moradores do engenho Miriri¹², pertencente a Pedro Ramos Coutinho, irmão de Renato Ribeiro Coutinho¹³. Com as conquistas das primeiras vitórias, como a

[12]. Miriri situava-se entre as cidades de Sapé e Mamanguape. Era uma região que se tornou conhecida pelos conflitos entre camponeses e fazendeiros, dos quais resultaram mortos e muitos feridos.

[13]. Os Ribeiro Coutinho constituíam o grupo de usineiros e fazendeiros mais poderoso da Paraíba e dominava grande parte da Várzea do Rio Paraíba, possuindo quatro usinas, das quais as mais importantes eram a Santa

redução dos dias de cambão, os camponeses de outras fazendas foram se associando, principalmente por influência de João Alfredo Dias (Nego Fuba), João Pedro Teixeira e Pedro Fazendeiro, que conversavam com os camponeses nos dias de feira convencendo-os da importância de serem associados à Liga Camponesa.

É entre 1960 e 1961 que, segundo Azevedo (1982), as Ligas amadurecem ideologicamente a palavra de ordem da reforma agrária radical, o que iria provocar divergências com o PCB, seu principal interlocutor na esquerda. O V Congresso do PCB foi cenário decisivo dessas divergências, pois a Resolução Política desse congresso atrelava a questão agrária às necessidades táticas da etapa política da revolução brasileira que seria nacional-democrática, enquanto Francisco Julião, líder das Ligas, via no campesinato a principal força revolucionária, e não aceitava a hierarquização das lutas, que subordinava a questão agrária à questão nacional-democrática.

Também havia divergências quanto à forma como deveria ser a realizada a Reforma Agrária. O PCB defendia uma reforma agrária baseada na desapropriação das terras do Estado e das grandes propriedades pouco cultivadas, como podemos ver em trecho da Resolução do Partido, ao colocar que:

É necessário lutar por medidas parciais, como a desapropriação de grandes propriedades incultas ou pouco cultivadas, com base no preço da terra registrado para fins fiscais, e loteamento das terras entre pequenos agricultores sem-terra ou com pouca terra, mediante pagamentos módicos e a longo prazo; por um forte aumento da carga tributária sobre as grandes propriedades e isenções fiscais para as pequenas propriedades; pela utili-

Helena, localizada em Sapé, e a São João, em Santa Rita. Os Ribeiro Coutinho tinham o domínio político e econômico da região, mantendo sempre um membro da família no Congresso Nacional.

zação das terras do Estado para formar núcleos de economia camponesa; pela entrega dos títulos de propriedade aos atuais posseiros e a defesa rigorosa dos direitos dos camponeses contra a grilagem. (RESOLUÇÃO POLÍTICA DO V CONGRESSO DO PCB, 1960, s.p.)

Segundo Azevedo (1982), outra questão importante, é que as Ligas passaram também incorporar e sistematizar teoricamente a experiência da revolução cubana, “deflagrada do campo para a cidade”, “queimando etapas” e promovendo uma reforma agrária baseada no coletivismo. Julião defendia a máxima da reforma agrária “na lei ou na marra”.

Num trecho do Manifesto das Ligas Camponesas da Paraíba ao Povo apreendido pelos militares e anexado no IPM da subversão na Paraíba vol. 2/18, e reproduzido abaixo, lemos uma convocação para a luta¹⁴ cujo fim seria “levar o povo ao poder”, numa alusão à revolução socialista.

O fato mais grave em tudo isso é a tentativa de envolvimento das forças populares, na solução golpista. Esse é o plano da ala mais flexível da burguesia, que agita demagogicamente as teses das reformas. Sob o estranho rótulo de uma “República Sindicalista”, insiste na sua trama de criar ilusões de classe e obter o apoio dos operários, camponeses estudantes, marinheiros soldados e outras camadas radicais do Povo, conservando, no fundamental, o controle do poder político, da máquina estatal, garantia do sistema de exploração do trabalho.

[14]. Entre 1960 e 1961, as Ligas Camponesas organizaram comitês regionais em cerca de dez estados da Federação. Targino, Moreira e Menezes (2011), citam como principais estratégias de ação das Ligas Camponesas: a realização de comícios e passeatas; o apoio aos trabalhadores ameaçados de expulsão das propriedades; a luta contra o cambão; a assistência jurídica aos camponeses; a reivindicação por serviços de saúde; a luta pela reforma agrária; o combate ao analfabetismo; e a luta pelos direitos trabalhistas.

As Ligas Camponesas do Brasil deixam bem claro, diante da gravidade da situação, que se oporão energeticamente a qualquer maquinação golpista e a todas as soluções de cúpula que tentem envolver as classes trabalhadoras na superação da crise e das contradições da classe dominante. O nosso dever não é ajudar os exploradores do povo a resolver suas crises. Pelo contrário, devemos aprofundar as contradições entre eles impor a solução do Povo.

Por isso, lutamos decididamente para levar ao Poder, como classe e não como indivíduos, os operários, os camponeses, os soldados, os marinheiros, os estudantes e outros setores revolucionários da população. Esta é a única saída para as extremas dificuldades que se abatem sobre o nosso Povo. [...] **As Ligas Camponesas somente entrarão na luta para levar o Povo ao Poder**, com base na Aliança Operário-Camponesa-Estudantil. Intelectuais, Operários, Camponeses, Estudantes, Marinheiros, Soldados, Patriotas, Revolucionários, organizai-vos, uní-vos! (MANIFESTO DAS LIGAS CAMPONESAS AO POVO – IPM, VOL. 2/18, s.p.)

Em 1962, criou-se o jornal A Liga, porta-voz do movimento, que pretendia ter uma difusão nacional, mas que na realidade permaneceu ligado a um número reduzido de leitores, que eram os próprios militantes do movimento. É que o analfabetismo imperava entre os camponeses, poucos tinham acesso à educação escolarizada, e isso levava a difusão da prática da leitura em voz alta, muito comum nas áreas rurais, como ressalta Elizabeth Teixeira em depoimentos concedidos à Ayala Rocha e que resultaram no livro “Elizabeth Teixeira: mulher da terra”:

A grande maioria do trabalhador do campo não sabia ler. Eu não era nenhuma professora, mas eu acho que eu não lia muito mal porque João Pedro me pediu que lesse para os camponeses os jor-

nais e outras publicações que traziam. Chegava domingo, eu acordava bem, cedinho, as quatro ou quatro e meia da manhã, fazia todo o meu serviço. Quando os companheiros iam chegando, eu já estava à espera deles. O número de camponeses foi aumentando, às vezes, lá no terreiro, eu contava cinquenta, sessenta e até oitenta. Essa atividade me agradava muito, porque eu estava ajudando a João Pedro e, ao mesmo tempo, ficando informada das notícias. (ROCHA, 2016, p. 64).

Os dirigentes das Ligas se mostravam preocupados com a questão do analfabetismo dos camponeses, pois isso se apresentava como um empecilho para a organização política. O presidente da Federação das Ligas Camponesas, Assis Lemos, afirma em seu livro: “Nas reuniões das Ligas havia faixas com frases reivindicatórias ou de protesto, mas 95% dos camponeses presentes não sabiam o que nelas estava escrito. Se alguém colocasse uma faixa com dizeres ofensivos a ele, o camponês a carregaria, por não saber ler.” (LEMOS, 1996, p. 116).

As Ligas Camponesas teriam, de acordo com seu relato, aproveitado o surgimento da Ceplar para “conscientizá-los” de que deveriam aprender a ler e escrever. O presidente insinua que os camponeses não compreendiam nem se importavam com a necessidade do conhecimento da leitura e da escrita, pois era preciso recorrer ao discurso da cegueira do analfabeto: “Dizíamos que eles eram cegos, pois não sabiam o que estava escrito nas faixas, manifestos, jornais ou livros” (LEMOS, 1996, p. 116).

Contudo, a fala de Elizabeth Teixeira, anteriormente citada, revela que, apesar de o analfabetismo imperar entre os camponeses, havia o interesse deles na leitura dos jornais, o que nos leva a constatar a existência de uma circulação das práticas letradas fora da escola entre os camponeses da região. Neste sentido,

é preciso ter em conta que a descoberta da leitura dos jornais como apreensão de uma técnica elementar – a leitura -, ou como aprendizado para operar com argumentos adstratos e sucessivos, era prática socialmente relevante para os camponeses, pois se dava para estes à custa de muitas dificuldades: a falta de tempo livre, o difícil acesso aos jornais no meio rural, e a vigilância dos grupos ruralistas. (XAVIER, 2010, p. 127).

Mas o relato de Assis Lemos mostra que o interesse da direção da Federação das Ligas Camponesas em estimular a alfabetização dos camponeses tinha objetivo também eleitoral de transformar os camponeses analfabetos em novos eleitores, através da alfabetização em curto prazo: “Esperava-se, em um ano, alfabetizar 80% dos camponeses filiados às Ligas. Os camponeses, por serem analfabetos, nem na época das eleições eram considerados. Pelo contrário, eram chamados ‘cobras d’água’, ou seja, não tinham o ‘veneno’ – o voto.” (LEMOS, 1996, p. 116).

De acordo com Porto e Lage (1995), a iniciativa para atuar na área de Sapé partiu da Ceplar e Pedro Fazendeiro teria sido o elemento de ligação da Ceplar com o campo, vindo a ser o organizador das reuniões com a Ceplar e os membros da Liga Camponesa:

O primeiro contato se deu através das Ligas Camponesas por ocasião de uma ampla manifestação realizada na região, em vista da criação de sindicatos rurais, que contou com a participação maciça de camponeses. A imprensa paraibana estava presente e, no local do encontro, chamado “Café do Vento”, alguns jornalistas fotografaram cenas do diálogo de grupos, tendo algumas delas sido utilizadas, mais tarde, como tentativas para provar acusações feitas a membros do Departamento de Educação Fundamental. Essa manifestação foi usada como meio para o lançamento dos cursos de alfabetização naquela região. (PORTO; LAGE, 1995, p. 117).

Após esse encontro foi escolhida a localidade de Miriri, que a essa altura já chamava atenção pelos conflitos violentos entre camponeses e fazendeiros, para iniciar os trabalhos, sendo a primeira área de implantação de núcleos de alfabetização na região. Segundo Porto e Lage (1995), oito núcleos de alfabetização funcionaram em Miriri. Depois, foram instalados mais oito núcleos em Sapé e quatro em Mari.

Em 1964, havia projetos de atuação para outras cidades do interior¹⁵, mas não foi possível prosseguir o trabalho pela interrupção em virtude do golpe de abril de 1964, ficando, portanto, a área de atuação da Ceplar no campo limitada aos municípios de Rio Tinto, Sapé, Mari e a localidade de Miriri.

Os trabalhos desenvolvidos pela Ceplar no campo consistiram em atividades educativas e de cultura popular. Na parte da educação, a equipe fazia montagem dos núcleos de alfabetização, formação e acompanhamento dos novos alfabetizadores, como relata Zezita, em sua entrevista:

Porque veja só, os educadores da CEPLAR tinham incumbência era ensinar ao alfabetizador. Ficávamos dando a manutenção aos alfabetizadores que deviam ser pessoas da comunidade. Nós éramos monitores. Íamos, justamente, ver, assistir as aulas que eles davam, e depois fazíamos as orientações no sentido de aperfeiçoar o que eles estavam fazendo. (FALA DE ZEZITA MATOS).

Na parte da cultura, o trabalho consistia na realização dos círculos de cultura com os camponeses, com peças de teatro, paró-

[15]. Tanto a Ceplar de João Pessoa como a de Campina Grande atuaram no campo paraibano e mantiveram relações com as direções e base das Ligas Camponesas. Em seu depoimento, Maria Salete Van der Poel conta que antes de integrar a Ceplar já militava junto a Liga Camponesa na região de Sapé. Também Zezita Matos nos revelou que seu contato com as Ligas foi anterior ao seu ingresso na Campanha, e se dava por intermédio do PCB, pois a depoente fazia parte da Juventude Comunista e, inclusive, a sua entrada foi por orientação do partido.

dias e debates sobre assuntos ligados à realidade dos camponeses. “Debates sempre a partir do que as pessoas falavam, do que as pessoas viviam. Era essa a nossa metodologia.” (FALA DE EVERALDO JR.). Segundo Lemos (1996), a primeira providência das Ligas, após o contato estabelecido com a Ceplar e o acordo firmado para a alfabetização dos camponeses, foi “recrutar” as filhas dos camponeses para serem “treinadas e transformadas em professoras”¹⁶.

QUADRO 1—NÚMERO DE PROFESSORES SELECIONADOS PELA CEPLAR, POR MUNICÍPIO (1963/1964)

Município	Nº de professores selecionados
João Pessoa	60
Santa Rita	24
Bayeux	09
Rio Tinto	28
Cabedelo	08
Sapé (Mari, Miriri)	20

Fonte: Porto & Lage (1995, p. 108).

Os dirigentes da Ceplar se dirigiam às sedes das Ligas para realizar o treinamento das futuras professoras, e que os próprios camponeses se encarregavam de construir, nas fazendas, barracões rústicos, que abrigariam as atividades educativas. “À noite, após o dia de trabalho, assistiam às aulas, tendo como professoras suas próprias filhas” (LEMONS, 1996, p. 116).

Segundo Porto e Lage (1995), esses pavilhões construídos em mutirão, eram cobertos de palha e mobiliados com bancos de ma-

[16]. A referência feita às filhas dos camponeses indica que apesar de a Ceplar ter usado testes para selecionar os seus alfabetizadores, também haviam alfabetizadoras indicadas pelas Ligas para exercer o papel de educadoras, o que pode evidenciar uma preocupação em formar dentro da própria classe e organização suas educadoras. Esta mesma premissa temos presente na formulação do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – Pronera, criado em 1997, a partir da pressão e mobilização dos movimentos sociais do campo no Brasil.

deira fornecidos pelo governo do Estado. Onde não era possível se construir esses barracões, a alfabetização era realizada nas casas dos camponeses, geralmente de alguma liderança da Liga Camponesa ou nas escolas rurais já existentes. A casa de Elizabeth Teixeira foi um desses locais. Já as apresentações teatrais, aproveitavam os aglomerados de pessoas e, geralmente, usavam caminhões como palco para facilitar a visualização das pessoas.

Fizemos muito lá em Sapé, Mari, Rio Tinto entre outras cidades daquela vizinhança. Costumávamos fazer em cima de caminhão, dava pra ver melhor. Então em Sapé a gente sempre fazia em cima de caminhões. (FALA DE ZEZITA MATOS)

Segundo Xavier (2010), se havia um consenso entre as esquerdas, de que os camponeses deveriam ser conscientizados, é preciso reconhecer que os grupos que se aproximaram das Ligas Camponesas da Paraíba, e em específico da Liga de Sapé, trouxeram consigo diferentes contribuições para o projeto de alfabetização/conscientização dos camponeses. Neste sentido, afirma o autor a existência de diferentes perspectivas políticas e educativas, a partir das várias organizações políticas que passaram a ter uma atuação no campo, assim,

Pode-se dizer que grupos como o PCB, o Port Trotskista, a Ação Popular (AP), a Polop¹⁷ e a Campanha de Educação Popular (CEPLAR), se influenciaram mutuamente, no sentido de traçar estratégias diversificadas que podiam combinar, em maior ou

menos proporção, uma perspectiva dirigista da educação – capitaneada pelo PCB – com outras que defendiam uma atuação conscientizadora e libertária, tendo Paulo Freire como grande mentor. (XAVIER, 2010, p. 139).

A diversidade de forças políticas que se aproximavam das Ligas expressa o significado que a esquerda brasileira atribuía, naquele momento, a esta organização, e ao papel do campesinato na mudança da sociedade. Ao mesmo tempo, o trabalho conjunto desenvolvido entre a Liga de Sapé e a Ceplar revela que as ideias de ambos os movimentos, camponês e educativo-cultural, se complementavam na medida em que apontavam para a mesma direção: a emancipação das classes oprimidas por meio da conscientização. Consequentemente, isso acarretava um cenário de tensões internas e externas tanto para a Liga como para a Ceplar, no que se refere aos referenciais e estratégias a serem adotadas na organização e no trabalho educativo.

4 A AÇÃO EDUCATIVA DA CEPLAR COMO “ATO SUBVERSIVO”

Ao mesmo tempo em que a Ceplar vai crescendo e se modificando na sua ação política e educativa na sua vinculação com os movimentos sociais – vai suscitando a oposição, e ocupando um lugar de destaque no cenário paraibano dentre as entidades e organizações que atuaram na defesa de transformações sociais. O governo estadual, que foi uma das forças responsáveis pelo surgimento da Ceplar, tendo percebido que a Ceplar havia elegido como seus aliados grupos “perigosos” como as Ligas Camponesas e o PCB, já não prestava o apoio de antes. Enquanto se realizava um curso de preparação de pessoal (alfabetizadores e coordenadores), deputados da Assembleia Legislativa do Estado

[17]. A Polop – Organização Revolucionária Marxista – Política Operária foi formada em fevereiro de 1961 e tinha por objetivo criar condições para o surgimento de um partido revolucionário da classe operária. Port – Partido Operário Revolucionário Trotskista, fundado em 1953, filiado à IV Internacional, considerava importante a defesa do nacionalismo nos países de Terceiro Mundo. Para ele, os partidos comunistas eram incapazes de dirigir efetivamente o processo revolucionário.

começaram a tentar barrar o fornecimento de verbas para o seu funcionamento.

Além das dificuldades que se apresentavam à realização dos trabalhos nas áreas rurais – como os poucos recursos, as estradas de difícil acesso etc. –, a presença da Ceplar no campo alfabetizando camponeses em parceria com as Ligas Camponesas se tornou incômoda para os latifundiários. Ameaças foram feitas aos camponeses para que deixassem de frequentar as aulas, supervisores da Ceplar eram “aconselhados” a pararem com as visitas ao campo. Um dos pavilhões em que funcionavam núcleos de alfabetização da Ceplar, na região de Miriri, foi queimado. Porto e Lage (1995) relatam um acontecimento do dia 30 de março de 1964 que ilustra o clima em que se trabalhava às vésperas do golpe:

A tensão crescia nos núcleos, pois a ação dos proprietários começava a se fazer sentir. Na manhã do dia 30 de março, a responsável da área de Miriri apresentou-se ao Palácio do Governo, com ordem assinada pelo governador, para acompanhar um caminhão de madeira destinada à montagem dos bancos do último pavilhão construído. **As portas do Palácio, que até então estavam abertas para a Ceplar, pareciam, de repente, se fechar.** A responsável foi informada, por um assessor do governador, que tinha ordem de não deixar o motorista partir. Mas coordenadores e famílias a esperavam para realizar a tarefa prevista. Na tarde daquele dia, mesmo sem a madeira prometida, dirigiu-se em direção do novo pavilhão. Após a travessia de um riacho viu surgir do meio do mato um capanga armado, refratário ao diálogo, que com voz forte e decidida ameaçava: ‘se avançar atiro!’. **Pela última vez se ‘visitou’ o campo.** (PORTO; LAGE, 1995, p.12, grifo nosso)

Este relato ilustra a mudança de posição do governador Pedro Gondim que, inicialmente identificado com a política populista,

se mostrou interessado na questão da Educação Popular, mas, após o golpe rapidamente se alinhou com os militares.

Procurou-se também criar uma competição criando uma campanha educativa alternativa que combatesse as práticas da Ceplar. A reação conservadora no campo pedagógico se deu por meio da criação da Cruzada de Ação Básica Cristã (Cruzada ABC)¹⁸, que se destinava também à alfabetização de adultos, já atuava através dos protestantes do Instituto Bíblico Betel, mantido com verbas de entidades norte-americanas. Conforme a visão de dirigentes da CEPLAR:

A proposta (da reação) era clara, criar uma alternativa simpática aos grandes proprietários para a educação de adultos. E o apoio financeiro maciço que essa alternativa recebeu das autoridades estaduais era um grande indicador que o fiel da balança pendia, no início de 1964, a favor das forças da reação dentro do governo do Estado. A alternativa era a Cruzada Evangélica de Alfabetização de Adultos (na verdade, Cruzada de Ação Básica Cristã), que lançou uma campanha de alfabetização, em colaboração com a Secretaria de Educação, após convênio firmado pelo Estado com a SUDENE, Ministério da Educação e USAID/Brasil. No dia 7 de março de 1964, a Cruzada afirmou ter preparado 700 monitores. (PORTO; LAGE, 1995, p.138).

O fato é que a Ceplar mexeu nas estruturas do poder local com a vivência do “Método Paulo Freire”, alfabetizando adultos em pouco tempo e os incentivando a se inserir no processo político, mas também com seu projeto educativo-cultural, tocando nas feridas da desigualdade de classes, da concentração fundiária, da

[18]. A Cruzada ABC, segundo Scocuglia (2001) foi oficializada em 1965 como um movimento de educação de jovens e adultos, sustentada por um acordo entre a USAID, o Colégio Agnes Erskine, de Recife e a SUDENE, mas o embrião dessa campanha já atuava no início de 1964, por intermédio dos protestantes do Instituto Bíblico Betel.

exploração dos trabalhadores, da importância da organização e da luta social.

Conforme análise de Scoguglia (2001), o núcleo central de análise da Ceplar era a de “classe social” e de “luta de classes”, mesmo com as discordâncias internas a este respeito, a educação se constituía num instrumento importante para a conscientização, portanto, para a resistência às situações de opressão e exploração existentes na sociedade.

A despeito de todas essas reações, quando houve o golpe, a Ceplar estava em pleno funcionamento, segundo Porto e Lage (1995) com cerca de 80 núcleos de alfabetização de adultos em João Pessoa e nas áreas rurais, mais 55 em Campina Grande. A Ceplar, assim como toda a esquerda, foi pega de surpresa com o golpe.

Eu só vim acreditar que realmente era um golpe militar quando eu estava no meu Instituto dando aula de alfabetização quando o colégio foi cercado pelos caminhões e jipes militares que os militares saíram armados até os dentes de fuzis e metralhadoras para me prender. (SALETE VAN DER POEL).

A repressão que se seguiu ao golpe atingiu durante a Ceplar e fez sentir, imediatamente, na prisão de dirigentes da Ceplar, a invasão das sedes em João Pessoa e Campina Grande e apreensão de todo o material didático, livros e registros internos da Campanha. Os integrantes da Ceplar sofreram processos e foram submetidos ao Inquérito Policial Militar, cuja principal acusação era de que a entidade era promotora da “subversão”, principalmente pela sua relação com a alfabetização junto às Ligas Camponesas e aos trabalhadores das periferias dos municípios de Campina Grande e João Pessoa, em sua maioria pessoas expulsas do campo, pelo processo que se iniciava de modernização capitalista no campo—caracterizado pelo aumento da concentração de terra e da pobreza.

Essas ligações eram exploradas nos IPM dos membros da Ceplar no esforço de comprovar que a campanha estava envolvida com “agitações” e promovendo atividades “subversivas”.

Graças a Deus no enterro de João Pedro Teixeira eu não estava em Campina Grande, porque Ophélia foi atrás de mim para eu vir com ela para o enterro. Eu escapei dessa, viu? O retrato de Ophélia perto do caixão de João Pedro Teixeira estava lá no Batalhão de Engenharia de Campina Grande. (FALA DE MARIA SALETE VAN DER POEL)

Mesmo tendo escapado dessa “ocasião comprometedora”, como foi encarado o enterro do líder camponês João Pedro Teixeira, pesou contra Salete, no IPM, a acusação de ter cometido o “crime” de elaborar as fichas-roteiro de politização, material didático elaborado para subsidiar as atividades de conscientização dos alfabetizando, e que foram encaradas como materiais “de teor subversivo”. Ou, no caso dos membros de João Pessoa, a participação nos testes de seleção para coordenadores e alfabetizadores e na elaboração das lições de Conscientização (material para alfabetização). Vejamos o registro do auto abaixo:

1 volume com 283 testes de seleção já corrigidos; 1 cartaz utilizado para solução do teste; 11 provas de inscrição de professores para as Escolas da Ceplar, contendo também uma entrevista; uma relação de nomes na qual estão incluídos comunistas e agitadores notórios; 6 fotografias pequenas e 3 grandes da visita do governador Pedro Gondim a CEPLAR; um panfleto aos estudantes paraibanos; mensagem da Associação dos Estudantes Secundários da Paraíba (AESP); um exemplar mimeografado da declaração do Recife, lida por Francisco Julião; ofício da Embaixada de Cuba dirigido a Lenildo Corrêa da Silva, Vice-Presidente de assuntos estaduais e nacionais da AESP; um diploma do Curso de Preparação de Alfabetizadores pelo método Paulo Freire, expedido em

nome de Luiz Carlos Rangel Soares, uma pasta do ponto diário da CEPLAR; quatro pastas contendo fichas-informações sobre o círculo de cultura da CEPLAR; uma pasta contendo cópias de Atas da Fundação do Comando dos Trabalhadores Intelectuais (CTI); uma pasta contendo: a) uma coleção completa de formulários de controle da CEPLAR; b) um questionário da Universidade do Recife; c) um texto para estudo intitulado “engenho”; d) um formulário para debate da Universidade do Recife; e) um texto para estudo intitulado “casa”; f) um texto para estudo intitulado “classe”; g) formulário para debate na Universidade do Recife; h) um guia do coordenador da Universidade do Recife; i) um relatório da CEPLAR sobre invasão dos ciclos de cultura; várias coleções completas de fichas de controle destinadas às seguintes pessoas: Zita, Maria Regina, Eulina, Arlinda, Nadieje, Socorro, Benedita, Lourdes Mendes, Lourdes Castro, Zélia. (IPM, VOL. 1/18, FLS, 17-19).

Uma característica do discurso dos inquisidores responsáveis pelos inquéritos analisados é a orientação ideológica centrada na identificação de um “inimigo externo”. Exemplo disso é a conclusão da denúncia que revela a concepção dos militares de que tudo que fosse considerado “subversivo” tinha a ver com o comunismo:

Na verdade, como se conclui do Inquérito Policial Militar procedido e que instruí esta denúncia, havia um entrosamento gigantesco em todo o Estado da Paraíba, como vinha acontecendo nas demais unidades da Federação, onde se cuidava, à xocapa, premeditadamente e friamente, de destruir o Brasil. Era questão de tempo, dêsse (sic) tempo que não veio, mercê de Deus.

De Deus e dos homens disciplinados aos quais cabe a guarda do país e que, agora, com cuidados, vêm realizando os numerosos IPMS no território nacional.

O comunismo era leit motiv dessa grande rêde (sic) de maldade, em razão da qual é exigida, agora, a punição dos responsáveis que incitavam o povo à luta de classes, com greves ou com ligas camponesas, com comícios ou com a ignominiosa “conscientização” dos escolares, dos responsáveis que degradavam o Estado com tudo isso que se chama subversão. (IPM, VOL. 21, s.p.)

A extinção de entidades e movimentos educativos, como a Ceplar, assim como a criação de campanhas suplementares, como a Cruzada ABC, são entendidos levando-se em conta a dupla perspectiva de toda ação política: a força e o consentimento, que configuram a dominação e a direção política, de acordo com as formulações de Gramsci (2001).

A ação política dos militares no poder a partir de 1964 visava à instauração de um projeto hegemônico para cujo exercício se fazia necessário não só o uso da força e da repressão violenta, mas também conseguir o consenso da sociedade, criando seus discursos justificadores e seus intelectuais orgânicos (GRAMSCI, 2001).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo do trabalho, foi possível compreender o momento histórico e teórico que provocaram e orientaram as formulações da Ceplar, que foram: a reorientação do capitalismo na perspectiva desenvolvimentista, a efervescência política e social dos anos 1960 na Paraíba, e em todo o Brasil, o surgimento de organizações sociais camponesas e de uma nova concepção de Educação Popular, principalmente a partir do pensamento de Paulo Freire.

Mas 1964 não foi o único momento de nossa história em que houve interferência das forças armadas no cenário político – pelo contrário, essa interferência foi constante em todos os períodos –

nem o golpe pode ser visto como mera reação sem planejamento, pois há muito se acalentava entre os militares brasileiros o projeto de construir um “Estado forte”.

Assim, foi nesse sentido, de legitimar a sua hegemonia que se combateu, perseguiu, torturou e eliminou qualquer foco de construção ideológica contrária à do novo bloco no poder. Como também foi nesse sentido que foi formulada a política educacional do Estado brasileiro durante a ditadura militar, como “forma de intervenção do Estado com vistas a assegurar a dominação política existente, a manutenção do processo de acumulação de capital e, por vezes, afastar focos de tensão e conflito” (GERMANO, 2011, p. 32). De acordo com Germano (2011), a política educacional do Estado Militar se contrapôs às iniciativas de Educação Popular privilegiando o topo da pirâmide social e contribuiu para a exclusão social das classes populares.

Na sua curta existência, a Ceplar transitou entre os objetivos desenvolvimentistas e revolucionários; entre alianças com o Estado e com movimentos sociais camponeses; entre a influência da Igreja e a do Partido Comunista. Não sendo possível afirmar aqui a existência de uma orientação ideológica que tenha exercido supremacia no/sobre o movimento. A Ceplar se situou numa confluência política de várias instituições e organizações. Contudo, é possível afirmar que o contato com as Ligas Camponesas e com o Partido Comunista redimensionou os objetivos iniciais da Ceplar.

A interrupção de suas atividades não possibilitou à Ceplar prosseguir e aprofundar o trabalho educativo. A interrupção de práticas educativas, como a da Ceplar, nos leva a refletir como a vivência das práticas educativas contra-hegemônicas tem curta existência na história. Sempre que a educação assumiu perspectivas contra-hegemônicas encontrou tentativas desarticuladoras. Os próprios períodos de vivência democrática de nosso país são

curtos, sendo maior o tempo de repressão ao longo de nossa história, com várias ditaduras e intervenções.

Contudo, a curta existência e a repressão não quer dizer que essas vivências não deixaram suas marcas. É uma temporalidade curta, do ponto de vista cronológico, mas com significado que passou a compor o referencial da Educação Popular no Brasil, daí a importância de estudá-las. A concepção de Educação Popular formulada a partir das práticas empreendidas pela Ceplar e outras campanhas da época são retomadas, atualmente, com iniciativas como a da Educação do Campo, por exemplo. Desse modo, podemos dizer que a Ceplar acaba em 1964 enquanto instituição, mas as pessoas, suas memórias, princípios e práticas, permanecem. A experiência resiste e é retomada, reformulada a cada novo contexto histórico, como é próprio da Educação Popular.

Por fim, reafirmamos a pesquisa em História da Educação como uma contribuição significativa para o Programa de Pós-Graduação em Educação da UFCG, por possibilitar entendimentos sobre os fins da educação em cada período histórico, para estabelecer diálogos e interações entre práticas educativas escolares e não escolares, mas principalmente, para que o pesquisador possa contribuir com conhecimentos que tirem da invisibilidade sujeitos que foram excluídos historicamente das políticas educacionais.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, R. M. de. **O governo de Pedro Gondim e o Teatro do poder na Paraíba**: Imprensa, imaginário e representações (1958-65). 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós Graduação em História – Universidade Federal da Paraíba (UFPB), João Pessoa. 2009. Disponível em: [336 |](http://www.domi-</p></div><div data-bbox=)

niopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action=&co_obra=172867 Acesso em: 25 Jan. 2022.

AZEVEDO, Fernando. **As Ligas Camponesas**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

FÁVERO, Osmar (org). **Cultura Popular e Educação Popular: memória dos anos 60**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1983.

GERMANO, José Willington. **Estado militar e educação no Brasil**. 5.ed. São Paulo: Cortez Editora, 2011.

GRAMSCI, Antônio. **Cadernos do Cárcere**. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. Vol. 2. 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

LEMOS, Francisco de Assis. **NORDESTE: o Vietnã que não houve**. Ligas Camponesas e o Golpe de 64. Londrina: Editora da Universidade Estadual de Londrina/ Editora da Universidade Federal da Paraíba, 1996.

ROCHA, Ayala A. **ELIZABETH TEIXEIRA: mulher da terra**. 2. ed. João Pessoa: Editora do CCTA, 2016. (Coleção Direitos Humanos).

PORTO, Maria das Dores Paiva de Lucena; LAGE, Iveline Lucena da Costa. **CEPLAR HISTÓRIA DE UM SONHO COLETIVO: uma experiência de educação popular na Paraíba destruída pelo golpe de Estado de 1964**. Conselho Estadual de Educação-SEC, 1995.

SCOCUGLIA, Afonso Celso. **Educação Popular: do sistema Paulo Freire aos IPMs da ditadura**. 2. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2001.

SCOCUGLIA, Afonso Celso. **POPULISMO, DITADURA E EDUCAÇÃO: Brasil/Paraíba, anos 1960**. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2009.

XAVIER, Wilson Félix. **As práticas educativas da Liga Camponesa de Sapé: Memórias de uma Luta no Interior da Paraíba (1958-1964)**. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal da Paraíba. João Pessoa, 2010. Disponível em: <https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/tede/4912> Acesso em: 25 Jan. 2022.

FONTES DOCUMENTAIS:

ESTATUTOS DA CAMPANHA DE EDUCAÇÃO POPULAR – (CEPLAR).

Cópia de material educativo usado na alfabetização de operários pela Campanha de Educação Popular.

Roteiro do curso de formação para coordenadores para a Ceplar de Campina Grande.

INQUÉRITO POLICIAL MILITAR – ESTADO DA PARAÍBA – PROCESSO N° 70/64 – 23 Volumes (AUTOS FINDOS N° 151/69).

RESOLUÇÃO POLÍTICA DO V CONGRESSO DO PCB 1960.

FONTES ORAIS:

Entrevistas com militantes da Campanha De Educação Popular e da Liga Camponesa de Sapé.

SOBRE AS ORGANIZADORAS

Maria do Socorro Silva é Doutora em Educação, Professora Associada da Universidade Federal de Campina Grande–Centro de Desenvolvimento Sustentável do Semiárido (UFCG / CDSA) lotada na Unidade Acadêmica de Educação do Campo e Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFCG. Líder do Núcleo de Estudos e Pesquisa em Educação do Campo, Formação de Professores\as e Prática Pedagógica - Nupeforp. Contato: socorrosilva@ufcg.edu.br. <https://orcid.org/0000-0002-9480-7619>.

Melânia Mendonça Rodrigues é Doutora em Educação e Professora Titular da Unidade Acadêmica de Educação da Universidade Federal de Campina Grande e membro do corpo docente do Programa de Pós-Graduação em Educação PPGED/UFCG. E-mail: melaniarodrigues@gmail.com . ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-3894-1514>.

Naara Queiroz de Melo é Mestre em Educação pelo PPGED/UFCG e Pedagoga da Unidade Acadêmica de Educação Infantil da Universidade Federal de Campina Grande. E-mail: naara.queiroz@tecnico.ufcg.edu.br. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0479-0332>

Formato *15x21 cm*
Tipologia *Alegreya*
Nº de Pág. *341*

Editora da Universidade Federal de Campina Grande- EDUFCG

