

GT 25 – Pedagogias alternativas e inovações sociais

Coordenadores(a): Prof. Dr. M. Sébasien Pesce (Université d' Orléans/França); Profa. Dra. Lucília Machado (UFMG); Prof. Dr. Antônio de Pádua Nunes Tomasi (CEFET-MG); Prof. Dr. Hervé Breton (Université de Tours/França)

Ementa: Objetiva trabalhar as condições, os determinantes teóricos, as formas metodológicas, bem como os efeitos das pedagogias alternativas, mais precisamente aquelas que dizem respeito aos adultos: pedagogias em formação de adultos, as que se colocam no contexto de intervenções sociais, comunitárias, de projetos de desenvolvimento local. Por esta razão, nos interessamos particularmente pelas pedagogias alternativas como recurso aos projetos de inovação social. Do ponto de vista do processo, nós queremos trabalhar a questão das pedagogias principalmente nos apoiando em experiências pedagógicas reais, ou seja, na apresentação e análise de experimentos educacionais que foram concebidos e desenvolvidos, ou observados pelos participantes do GT. Outro desafio é considerar as experiências que têm sido desenvolvidas em diversos contextos culturais / geográficos apresentadas pelos membros do GT, notadamente na América do Sul, Europa, Canadá. Também nos propomos realizar a análise desses experimentos usando como quadro de reflexão as contribuições (teóricas ou metodológicas) de grandes pensadores, praticantes e correntes pedagógicas.

Apresentação Oral

André Luis dos Santos Menezes Menezes; Augusto César Cabral
Percepções sobre a escolarização a partir de um grupo de detentos em um sistema prisional

Elenclis Assis; Gemirson de Paula dos Reis; Carlos Alberto Pereira
A importância do ensino lúdico para jovens e criança que frequentam o Centro Cultural do Bairro Piedade

Érica Sarsur Câmara; Christian Degache
As biografias linguísticas como ferramenta de construção da identidade dos alunos

Luciane Teixeira da Silva; Paolo Nosella
O trabalho como princípio organizador da Pedagogia da Alternância

Micael Benaic Honório Santos; Edonilce da Rocha Barros
Educação Contextualizada e Desfiles Escolares na Festa do Colono de Maniçoba: Uma Pedagogia Alternativa

Neusa Pereira de Assis; Hormindo Pereira de Souza Júnior
Educação e emancipação: a perspectiva revolucionária das “escolas de libertação” do *Black Panther Party For Self-Defense*

Nilo Silva Pereira Netto; Domingos Leite Lima Filho
Trabalho, educação e tecnologia: uma análise dos balanços da produção em trabalho e educação no Brasil

Apresentação em Pôster

Lucas Dornelles; Laura Senna Ferreira

Reflexões preliminares sobre a importância da compreensão do movimento de superação das contradições nos cursinhos pré-vestibulares populares e alternativos

PERCEPÇÕES SOBRE A ESCOLARIZAÇÃO A PARTIR DE UM GRUPO DE DETENTOS EM UM SISTEMA PRISIONAL

doi: 10.47930/1980-685X.2020.2501

MENEZES, André Luis dos Santos¹ – alsmeduc@gmail.com
Centro Universitário Unicarioca, Departamento de Pedagogia
Rua Venceslau, 192 - Méier
CEP.: 20735-160 -Rio de Janeiro – RJ- Brasil

PIRES, Augusto César Cabral² – isapguga@gmail.com
Centro Universitário Unicarioca, Departamento de Pedagogia
Rua Venceslau, 192 - Méier
CEP.: 20735-160 -Rio de Janeiro – RJ- Brasil

***Resumo:** Esta pesquisa é fruto de um trabalho de conclusão de curso, graduação em Pedagogia, e teve como objetivo investigar um grupo de detentos e as contribuições oportunizadas pelo processo de escolarização em um presídio do RJ. A pesquisa foi baseada numa abordagem qualitativa e a coleta de dados teve como instrumento uma entrevista, com questões abertas. Tendo como questão norteadora compreender alguns aspectos do processo de escolarização de uma amostra de presidiários em um sistema prisional do estado do Rio de Janeiro. A justificativa da pesquisa baseou-se na legislação que rege a questão investigada, onde a escolarização surge como possibilidade de mudança de comportamento dos apenados. Além disto, justificou-se pelo interesse em particular de um dos autores que possui experiência com o trabalho no sistema penitenciário, e convive diariamente com os internos que estudam nas escolas prisionais. Os dados obtidos permitiram identificar a eficácia da inserção da escolarização, alguns limites, possibilidades e suas contribuições para o desenvolvimento deste grupo de estudantes detentos investigados e que pode servir de estímulo e base outras pesquisas e para a sociedade. Permitiu também a reflexão acerca dos meios alternativos para a recuperação dos detentos. Concluiu-se que é por meio de uma ação que possa favorecer um clima de ressocialização, visando desenvolvimento integral do detento, que trará para o detento a oportunidade de estudo, tornando-os cidadãos e novamente poderem voltar ao convívio em sociedade.*

¹ Doutor em Educação em Ciências e Matemática – PUC-RS

² Graduado em Pedagogia - Unicarioca

Palavras-chave: Educação. Ressocialização. Detento.

1- INTRODUÇÃO

A educação nas unidades prisionais é um dos espaços onde devem ser criadas condições e possibilidades aos detentos de sentirem-se e perceberem-se como cidadãos visíveis novamente, capazes de mudanças e com um novo rumo na vida, pois ora se encontram segregados do convívio da família e da sociedade e é por meio da educação, seja ela formal ou não formal, que eles irão se reintegrar e exercerem seus papéis na sociedade. De acordo com Pereira (2009), a educação no cárcere tem dois elementos explicativos: reeducação e socialização. O autor entende por reeducação a educação por meio do aprendizado, principalmente os que não tiveram oportunidade na época devida. Quanto à ressocialização ele faz referência à educação a partir das normas disciplinares, preparando o indivíduo para sua reinserção no mundo social e do trabalho.

Independente dos erros cometidos em suas vidas, os detentos devem ter a oportunidade de se reintegrarem a sociedade, e a educação surge neste cenário como um dos elementos que possibilita este fato.

A educação dentro do sistema prisional vem sendo bastante estudada em alguns seminários, tais como: o I Seminário Internacional de Arte e Educação Prisional, realizado de 30/05/17 a 31/05/17 em Santa Catarina na UDESC (Universidade de Santa Catarina) e o 3º Seminário Internacional de Educação em Prisões, realizado de 27/09/17 a 29/09/17 em Recife/Pernambuco na UFPE (Universidade Federal de Pernambuco) o que se justifica pelo fato de cada vez mais aumentar o número de pessoas presas, e muitas com um perfil de escolarização baixo, incluindo analfabetas e as que não terminaram o ensino fundamental ou Médio.

A sociedade ainda tem pouca informação em relação a esta temática, tanto que muitos nem se quer conhecem esse tipo de modalidade educacional, precisa-se criar uma forma de incentivar a sociedade por meio de palestras e seminários de que a melhor forma de diminuir a criminalidade no Brasil é por meio da educação, além dos muros, em espaços que a sociedade não sabe, não vê, mas que fazem parte dela, por meio das políticas públicas. É responsabilidade do estado à implantação de políticas públicas nos estabelecimentos prisionais, mas também deve haver um engajamento maior da sociedade civil.

A presente pesquisa partiu de algumas indagações a respeito do processo de ensino e aprendizagem desenvolvido no sistema penitenciário do Estado do Rio de Janeiro, tendo como foco a seguinte questão de investigação: *“Quais são as percepções dos detentos enquanto alunos no processo de escolarização e os benefícios que a escolarização pode lhes proporcionar?”*

O estudo busca dialogar com as discussões teóricas desenvolvidas por determinados autores que tratam do processo de ensino aprendizagem de alunos detentos do sistema prisional, tendo como foco de investigação a inserção da escolarização no sistema prisional na visão dos alunos detentos e os benefícios que esta atividade pode trazer para a sociedade.

Objetivos

Diante da relevância do tema, e entende-se que o objetivo desta investigação é refletir e compreender o processo de escolarização dentro do sistema prisional como forma de ressocialização e auxílio aos detentos no Sistema Prisional, trazendo como objetivo específico constatar a importância da educação como um elemento de transformação dos detentos, ressaltando alguns pontos do aspecto humano, social, ético e afetivo.

Justificativa

Diante do quadro de segregação e de desprezo diante da sociedade em que o presidiário se encontra, se faz necessário entender como a inserção da escolarização nos presídios surge como elemento transformador e de ressocialização. A pesquisa justifica-se também a partir das políticas públicas que apresentam a escolarização dentro das prisões como uma ferramenta eficaz na ressocialização e na diminuição da reincidência dos egressos do sistema prisional.

Metodologia

Pesquisa de cunho qualitativo, na forma de estudo de caso, com uma parte desenvolvida em campo, onde foi feita uma entrevista por meio de um questionário (apêndice) com questões abertas, aplicada em uma Escola Estadual do RJ, e os sujeitos de pesquisa foram quatro detentos estudantes na referida escola estadual.

A entrevista foi feita gradativamente no decorrer de dois meses, com dois encontros alternados com cada um dos detentos que faziam parte da pesquisa, pois nem sempre era

liberado o acesso para responderem e teve que ocorrer de forma individual. Foi utilizado um questionário com perguntas previamente elaboradas contendo questões onde os alunos detentos pudessem expressar livremente a sua opinião.

A recepção dos estudantes detentos ao responderem ao questionário foi bastante positiva. Eles disseram que estavam sentindo-se mais valorizados e confessaram que se surpreenderam com o fato de que alguém pudesse ter o interesse em falar sobre educação para presos. Ressaltaram que se sentem desprezados pela sociedade e foi nítida a alegria deles no assunto que a pesquisa abordava.

A análise das respostas terá como base o processo de categorização das respostas, com categorias prévias, tendo como fundo a Análise Textual Discursiva (ATD), segundo Moraes e Galiazzi (2011).

A pesquisa foi organizada da seguinte forma:

- ✓ Introdução (objetivo geral e específico, a justificativa, e a metodologia utilizada.).
- ✓ Referencial Teórico (O processo de escolarização e percepções do grupo de detentos)
- ✓ Resultados e Discussões (análise crítica)
- ✓ Conclusão.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

A fim de que se entenda um pouco mais sobre o sistema prisional no estado do Rio de Janeiro diante do processo de escolarização, é preciso que se conheça um pouco sobre a sua criação e sua evolução. Neste capítulo, apresenta-se um breve histórico do sistema prisional no estado do Rio de Janeiro, onde serão feitas considerações sobre a educação como direito e sobre a evolução do seu oferecimento pelo Estado, para que se possa comentar a respeito da criação de uma diretoria específica (DIESP) para administração e atendimento a essas escolas inseridas nas unidades prisionais fluminenses.

A DIESP e a escola nas prisões do Rio de Janeiro.

As primeiras unidades escolares em Unidades Prisionais no Rio de Janeiro foram criadas em 1967, ficando conhecidas como Classes de Cooperação (CCs), que eram de responsabilidade da Secretaria Estadual de Educação. Nesta época, só eram oferecidas vagas apenas educação da alfabetização até a 4ª série em espaços pequenos e muito improvisados geralmente, aproveitando-se de espaços já existentes na unidade prisional. Muitas vezes eram utilizados como salas de aula até celas desativadas, refeitórios e outros espaços ociosos da unidade prisional. A seguir apresenta-se um pequeno histórico das classes de cooperação no período de 1975 até os dias atuais.

Breve histórico da Educação Prisional no estado do Rio de Janeiro

A partir de 1975, todas as CCs passaram a ser EEES (Escola Estadual de Ensino Supletivo), podendo oferecer, também, a partir desta data, da 5ª série à 8ª série (atualmente do 6º ao 9º ano), mas ainda mantinham os nomes das Penitenciárias.

No ano de 1993, com a finalidade de desvincular as declarações de escolaridade do aluno, todas as Escolas Prisionais acabaram tendo seus nomes alterados, após escolha de um determinado patrono.

Em 2003 cada E.E.E. S passa a ser conhecida como Colégio Estadual, com autorização para ofertar o Ensino Médio.

No ano de 2007 as Escolas Prisionais foram então desvinculadas da responsabilidade das Coordenadorias Regionais, através da Resolução SEEDUC nº. 3528/2007, datada de 21 de maio de 2007 e da Resolução SEEDUC nº. 3539 de 26 de junho de 2007, passando a ser acompanhadas e administradas por uma Assessoria ligada diretamente ao Gabinete do Secretário de Estado de Educação.

As unidades escolares que funcionavam nas unidades prisionais até o ano de 2007 estavam ligadas à Coordenadoria Regional na qual a escola\presídio estivesse localizada fisicamente dependendo de cada bairro ou região. Então, foi editada a Resolução SEEDUC nº. 3528/2007, e esses colégios passam a ficar sob a responsabilidade da Assessoria do Gabinete do Secretário de Educação, ficando a responsabilidade da Coordenadoria Especial criada

oficialmente no D.O de 12 de junho de 2008, através do Decreto nº. 41.348 denominada Coordenadoria Especial das Escolas Sócias educativas e Prisionais (COESP). No ano 2010, com a criação então de nova estrutura organizacional da Secretaria de Estado de Educação (SEEDUC), a COESP passou então a chamar-se DIESP – Diretoria Especial das Escolas Sócias educativas e Prisionais, ficando sob a responsabilidade da Superintendência de Gestão de Ensino da SEEDUC. As secretarias de Educação e Administração Penitenciária do estado do Rio de Janeiro celebraram no ano de 2011, um Termo de Cooperação Técnica entre as duas secretarias, que teve como objeto principal regulamentar a oferta da educação básica dentro das Unidades Prisionais do Estado do Rio de Janeiro.

Com a criação em 2010, do Plano Estadual de Educação em Prisões do estado, é dado o primeiro grande passo para uma melhoria da oferta do ensino prisional dentro das unidades prisionais do Rio de Janeiro. Elaborado conjuntamente por representantes das Secretarias de Estado de Educação (SEEDUC) e de Estado de Administração Penitenciária (SEAP).

A Lei de Execuções Penais (LEP, Lei 7810/84) prevê o benefício da remição de pena e este já ocorria dentro das unidades prisionais do Estado do Rio de Janeiro desde ano 2000 por meio do trabalho, sendo a pena remida (diminuída) de um dia a cada três dias trabalhados. Com a aprovação, em 30 de junho de 2011 pelo Senado Federal de uma lei que alterou a Lei de Execuções Penais (LEP). A lei nº12.433/2011 passou também a dar a possibilidade da remição de pena também por estudo, através do ensino fundamental, médio, profissionalizante, superior e a Requalificação Profissional, todos sendo oferecidos na modalidade presencial, trazendo em sua redação de que a cada 12 horas de estudo, um dia da pena é abatido (remido). No estado do Rio de Janeiro, todas as escolas que existem em presídios são denominadas colégios estaduais que oferecem ensino fundamental 1º e 2º segmento e ensino médio, na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA), de forma presencial e semipresencial de acordo com a capacidade de demanda de cada unidade escolar para atender à procura por vagas. Este plano ainda prevê várias ações e medidas que visam melhorar as condições de educação para os detentos, com comprometimentos tanto por parte da SEEDUC de ofertar educação em todas as unidades prisionais, conforme a Lei nº. 9394/96, como da SEAP em construir espaços destinados à escola em todas as Unidades Prisionais construídas e a construir.

A criação da DIESP teve e tem o intuito de cuidar das escolas prisionais e socioeducativas, independentemente da região do Rio de Janeiro em que elas localizam, pois sua abrangência

não foi definida pela localização geográfica da Unidade Escolar, mas sim, pela natureza e sim pelo fim específico das unidades a ela subordinadas. De acordo com os dados de 2016 da DIESP, existem 3.557 alunos matriculados nas escolas prisionais, sendo a maioria localizada no Complexo de Gericinó, em Bangu. Há, ainda, quatro unidades prisionais que recebem atendimento educacional através dos Centros de Estudos Supletivos de Jovens e Adultos/semipresencial (CEJAs) e três pelo Núcleo Avançado do Centro de Estudos Supletivos de Jovens e Adultos/semipresencial (NACEJAs). Nas Unidades Prisionais onde ainda não há escolas, há o Programa Brasil Alfabetizado – PBA –, que funciona em pequenos espaços adaptados, atendendo somente a presos analfabetos ou semialfabetizados. Foi efetivado o Programa Autonomia em cinco unidades escolares, uma parceria entre a SEEDUC e a Fundação Roberto Marinho, com uma metodologia que utiliza a chamada uni docência (um único professor em sala) como forma de ensino. Ele foi implantado em algumas unidades escolares do sistema prisional, uma vez que tem como finalidade corrigir a distorção idade-série, problema recorrente no perfil de alunos composto por sujeitos em privação de liberdade. Projetos para a criação de novas Unidades Escolares a serem inauguradas pela DIESP já tramitam na Secretaria de Educação com inauguração prevista até o final de 2017, que irão totalizar 32 unidades escolares atendendo exclusivamente ao sistema carcerário do estado.

As escolas no ambiente prisional

As escolas prisionais no Rio de Janeiro, em sua grande maioria, foram construídas no interior dos presídios, além das galerias onde ficam as celas. Para se ter acesso a algumas escolas é necessário percorrer quase todo corredor da galeria da unidade prisional ou a escola ficar no meio da galeria do presídio.

Apesar de terem sua localização e seu acesso em lugares incomuns, quando adentramos no seu interior parecem realmente com as do chamado mundo livre, tendo um estado de conservação e aparência excelentes, se formos levar em consideração o local em que se encontram localizadas, em regra muito melhores conservadas do que as próprias unidades prisionais onde se encontram localizadas.

A estrutura física das escolas prisionais apresenta salas de aula pequenas, com seus espaços bem delimitados, chegando a alguns locais até virarem celas para acomodar detentos. Geralmente as escolas existentes nas unidades prisionais possuem uma infraestrutura de uma

escola do “mundo livre”³ com bibliotecas, salas de informática e um espaço destinado à secretaria, direção e professores, possuindo entre 5 a 10 salas de aula na média, todas com carteiras escolares, mesa de professor e quadro branco. Em todas as escolas encontramos aparelhos e equipamentos eletrônicos como televisores, aparelhos de DVD, data show, máquinas copiadoras e mídias para fins pedagógicos.

Uma boa parte da sociedade não aceita a educação no sistema prisional e em sua grande maioria até desconhecem como se dá esta oferta de educação. Por este motivo acabam entendendo erroneamente que a oferta de educação nas unidades prisionais é uma regalia para o detento e que se ele realmente quisesse estudar, deveria ter feito enquanto estava em liberdade. Outros entendem como uma oportunidade para ajudar os detentos a mudarem suas vidas e construção de novos valores. Ao entenderem desta forma, a educação nas unidades prisionais torna-se uma ferramenta capaz de transformação de vidas, fazendo com que essas pessoas ora encarceradas, ao retornarem para o convívio em sociedade, sejam pessoas melhores e aptas para recomeçarem suas vidas com a oportunidade de recomeço que lhes fora dada.

Nos encontros foram registradas algumas queixas dos detentos com relação a algumas atitudes dos servidores para com eles, dentre os relatos eles relataram que há certa dificuldade por parte dos servidores da unidade prisional em concordarem com a retirada dos alunos detentos para que os mesmos participassem das atividades na escola da unidade prisional. Percebe-se que os servidores também pensam como a sociedade em geral que acham que eles não deveriam estar ali estudando e só os conduzem até a escola para não terem problemas com seus superiores hierárquicos.

É de suma importância que haja programas educacionais voltados para a escolarização e para o trabalho do detento, sendo todas as ferramentas que existam neste programa serem oferecidos para todos os detentos do sistema prisional.

Enfim, esses programas educacionais deveriam ser trabalhados com os princípios fundamentais de nossa sociedade. Nessa linha de pensamento, Gadotti (in: Educação, 1999, p. 62) “Salientar a necessidade de trabalhar no reeducando ato antissocial e as consequências deste ato na realidade humana e social em que vivem”. A escola surge neste contexto como um espaço de vital importância para o detento, uma vez

³ Expressão utilizada pelos alunos detentos para se referirem a vida fora do ambiente prisional.

que se traduz como um local que em muito os lembram “a rua” como eles costumam chamar a vida fora da cadeia. É neste espaço que o detento encontra a possibilidade de realizar uma infinidade de atividades, que se caso o espaço escolar não existisse, ele então não teria a oportunidade de conversar, ver filmes e outras coisas que ele conseguia fazer enquanto estava em liberdade. A escola então se torna para eles o espelho de como será a vida quando chegar o dia de sua liberdade.

Outro motivo que pode ser relevante da educação no sistema prisional é que o seu acesso está apoiado na legislação como uma das possibilidades de remição da pena. Ressalta-se que no espaço da sala de aula dentro da unidade prisional, os detentos são tratados apenas como alunos, e não necessitam de estarem sujeitos às normas e regulamentos da unidade prisional o tempo todo, pois ali é um espaço que os professores não cobram esse tipo de disciplina e eles então se sentem mais a vontade para agirem de forma mais natural, sem o “rótulo”. Entendem este momento como um momento em que alguém olha para eles com o objetivo de que eles cresçam e se valorizem como pessoas diante da sociedade.

Mesmo com o apoio da legislação, ainda as escolas prisionais acabam não conseguindo atender a demanda do número de detentos que procuram vagas de estudo. Este fato se justifica pelo fato de que algumas escolas possuem um espaço muito reduzido dentro das unidades prisionais para funcionar.

Uma legislação relevante que trata da educação carcerária é a Lei de Execuções Penais 7.210 de 11/07/1984, onde se aborda o tema Educação no Sistema Prisional em cinco artigos importantes, regularizando a educação no sistema prisional brasileiro, que são:

Art.17. A assistência educacional compreenderá a instrução escolar e a formação profissional do preso e do interno.

Art. 18. O ensino de 1º grau será obrigatório, reintegrando-se do sistema escolar da unidade federativa.

Art.19. O ensino profissional será em nível de iniciação ou de aperfeiçoamento técnico.

Art.20. As atividades educacionais podem ser objetivas de convenio com entidades publicas ou particulares, que instalem escolas ou ofereçam cursos especializados.

Art.21. Em atendimento às condições locais, dotar-se-á cada estabelecimento de uma biblioteca, para uso de todas as categorias de reclusos, provida de livros instrutivos, recreativos e didáticos.

Esta legislação foi criada com a intenção de proporcionar a inserção social aos detentos que não tiveram a oportunidade de concluir seus estudos enquanto estavam em liberdade, um de seus objetivos é resgatar a pessoa encarcerada para o convívio sociedade, para que eles possam ser dignos de ter a cidadania perdida de volta e também possam voltara conviver em sociedade sem serem discriminados pela própria sociedade.

A escolarização dos detentos e a sociedade

Todo preso tem direito à educação. Além da Constituição Federal, garantem o acesso dos detentos brasileiros aos estudos a Lei de Execução Penal (LEP) , a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9394) e o Plano Nacional de Educação (PNE) .

Desde 2010, também está prevista a instalação de salas de aulas nos presídios, graças a um acréscimo feito à Lei de Execução Penal, pela Lei 12.245. Mas o cumprimento da determinação ainda esbarra na falta de espaços físicos.

Outro passo importante dado para aumentar a oferta de educação nas penitenciárias foi dado em 2011, com a instituição do Plano Estratégico de Educação no Âmbito do Sistema Prisional. A medida aumenta as atribuições do Ministério da Justiça e do Ministério da Educação e Cultura (MEC) para promover o ensino no sistema prisional.

A remição de pena para os presos era apenas por dias trabalhados, ou seja, a cada três dias trabalhados é abatido um dia de pena, mas com o surgimento de mais uma lei, que foi a lei 12.433, de 29 de junho de 2011, onde altera a lei 7.210 da LEP que poderá dispor de remição de pena também por estudo e também amparado pelo mesmo diploma legal, o Conselho Nacional de Justiça (CNJ) editou a Recomendação Normativa Nº. 44 de 26/11/2013 que também permite a remição por leitura. A LEP trata no seu artigo 126: “*o condenado que cumpri pena em regime fechado ou semiaberto, poderá remir, por trabalho ou por estudo, parte do tema por execução da pena*”. Com todos esses benefícios os presos podem reduzir, mas ainda suas penas, pois a cada 12 horas que será três dias de estudo de estudo, diminui um dia de pena, portanto eles podem acumular os benefícios do trabalho e do estudo reduzindo cada vez mais sua pena.

A meta é levar aos presídios o Programa Brasil Alfabetizado, do MEC. Cerca de vinte e seis mil presos se declaram analfabetos no Brasil. O curso tem duração curta, de seis a oito meses, o que é considerado positivo já que transferências entre presídios podem atrapalhar a conclusão do curso.

Os Estados têm autonomia para implantar os módulos de ensino. O DEPEN dá auxílio financeiro e técnico aos projetos. Há governos estaduais que firmam convênios com as secretarias de educação para promover a educação dos presidiários, outros têm professores em seu corpo de funcionários e existem ainda os que optam por trabalhar com fundações conveniadas.

O plano estratégico deve facilitar a execução de ações conjuntas com a troca de informações entre os órgãos federais, estaduais e do Distrito Federal, nas áreas de educação e de execução penal.

O Sistema Integrado de Informações Penitenciárias (INFOPEN) registra a população carcerária brasileira e o universo de detentos que frequentam as salas de aulas nas escolas prisionais.

A educação dentro do sistema prisional funciona com vários outros mecanismos legais como preceitua o art. 83: “o estabelecimento penal, conforme a sua natureza deverá contar em suas dependências com áreas e serviços destinados a dar assistência, educação, trabalho, recreação e prática esportiva”.

O Plano Estratégico no Âmbito do Sistema Prisional (PEESP), criado através do Decreto Presidencial 7.626, de 24/11/2011 tem a intenção de colaborar e melhorar a educação dentro do sistema penitenciário.

O artigo 3º diz que: é diretriz do PEESP, a reintegração social da pessoa em privação de liberdade por meio da educação.

Em atenção à situação desses alunos no que diz respeito a sua vida após o término de pena desses detentos, a Coordenação de Inserção Social, setor pertencente à SEAP (Secretaria de Estado de Administração Penitenciária), vem trazendo cursos do SENAI e do SENAC para os presos, além das parcerias com entidades como Santa Cabrini e a CEDAE, viabilizando não só o trabalho do preso durante o cumprimento da pena, mas também a possibilidade de ingresso ao mercado de trabalho após a pena. E a escola, apesar de não ter a competência,

dentro das suas possibilidades, também vem caminhando no sentido de oferecer educação com empregabilidade para os alunos privados de liberdade.

Como afirma Freire (1983), não é apenas suficiente saber que é impossível haver neutralidade na educação, mas é preciso distinguir os diferentes caminhos, uma vez que a escola é uma instituição que existe num contexto histórico de uma determinada sociedade e para que seja compreendida, é necessário que se entenda como o poder se constitui na sociedade e a serviço de quem esta atuando.

Sociedade e Estado precisam estar juntos na proposição de políticas públicas que possam realmente inserir esses detentos na volta a um convívio digno a sociedade, pois é dever do estado proteger aqueles que perderam o direito a liberdade, a saúde e a educação para que quando eles forem colocados em liberdade e de volta ao seio de nossa sociedade possam vir realmente ressocializados e aptos e com dignidade para o seu retorno a vida em sociedade.

Percepções de um grupo de detentos sobre os benefícios da escolarização.

A seguir, apresentam-se os dados de análise da investigação, fruto das entrevistas individuais com os detentos como foco principal a escolarização como sendo uns dos valores sociais importantes para o desenvolvimento dos detentos, buscando-se identificar as dificuldades dos alunos detentos no processo de ensino e aprendizagem em escolas do sistema prisional. A análise ressalta algumas expectativas dos alunos detentos, dentro de uma escola do Sistema Prisional, e apresenta alguns motivos apontados pelos detentos sobre a relevância da escolarização e sua relação na sociedade, na formação de novos valores éticos ou apenas pela redução de pena.

A investigação teve como sujeitos quatro detentos, estudantes do sistema prisional onde estão inseridos, e serão identificados como P1, P2, P3 e P4. O código adotado ao ser mencionado faz referência da seguinte forma:

- P1: Idade: 35 anos, aluno do EJA ensino médio.
- P2: Idade: 28 anos, aluno do Ensino Fundamental.
- P3: Idade: 38 anos, aluno do Ensino Fundamental.
- P4: Idade: 30 anos, aluno do Ensino Fundamental.

A entrevista com os alunos detentos foi feita no contato individual, por meio de transcrição das falas e de modo que nas respostas privilegiaram e oportunizaram um pouco do relato de suas vivências.

As respostas obtidas pelos sujeitos permitiram ressaltar algumas categorias com relação à percepção dos detentos com relação ao sistema prisional, tais como:

a) **Categoria 1- Percepções sobre a relevância do estudo no sistema prisional**

Na categoria 1, todos os sujeitos foram unânimes em indicarem a redução de pena como o principal motivo para a retomada dos estudos. A questão que abordava este item sobre a opção por estudar na escola prisional e esta relação com sua escolha, não evidenciou diferenças significativas, conforme relata o sujeito P(3) quando diz “[...] *diminuir minha pena e concluir o ensino fundamental e também pra passar o tempo, minha vontade é fazer o curso profissionalizante mais não posso tem que ter o ensino fundamental [...]*”. O sujeito P3 também acrescenta um outro dado em relação ao estudo. Apresenta o “estudar” como elemento que vai agir para ocupar a sua mente, ou seja, que indiretamente o impede de ocupar seus pensamentos com coisas que não são boas.

O sujeito P (1) apresenta dado importante sobre o estudo, além da questão remissão de pena. Ele entende a *educação como forma de ressocialização e diz: “[...] concluir o ensino médio, estar apto a me reinserir na sociedade e passar uma boa imagem a população [...]*”.

Dois alunos detentos para esta categoria apresentaram a relação entre o desejo de estudar, aprender e terminar os estudos com o alcance de uma colocação no mercado de trabalho quando alcançarem à liberdade.

Outros dois alunos detentos ressaltaram o estudo como elemento que possibilita e facilita a saída da prisão e o recomeço de uma vida com dignidade.

Em síntese, percebe-se nesta primeira categoria que os motivos que os levaram a retornarem a escola foram à possibilidade de remissão da pena através do estudo e também o fato de que podem ter um espaço para ocupar a mente e conversarem com outros detentos.

b) **Categoria 2 – Identificação dos detentos sobre os benefícios pessoais com o estudo.**

Um dos dados levantados e identificados nas respostas para esta categoria vem ao encontro do pensamento de Onofre (2002), ao apresentar em sua pesquisa que os detentos consideram muito importante a aprendizagem e a escolarização para aplicar em situação de liberdade na busca de emprego ou melhores condições de vida.

Para o sujeito P1 o estudo irá atingir futuramente sua relação com sua família, pois ele afirma: “[...] o estudo trouxe *melhoria para mim e minha família* [...]”.

Na visão dos sujeitos (P2) e (P3), o estudo irá atingir a autoestima, identidade e crescimento individual ao afirmarem que: “[...] *estou aprendendo mesmo... antes, sabia muito mal escrever meu nome. [...]*”; e de acordo com (P3) “[...] *o estudo tem trazido melhoria mesmo, pois pode me tornar uma pessoa melhor. [...]*”.

O sujeito P(2) se destaca ainda, pois apresenta em sua resposta um dado onde se percebe que para ele, particularmente, a escolarização estava realmente fazendo a diferença em sua vida, e ele afirma: “[...] *quando eu entrei na escola do presídio mal sabia escrever meu nome e hoje já consigo ler algumas coisas e escrever algumas coisas [...]*”. Ele expressou esta afirmação com uma felicidade estampada no rosto por agora já conseguir ler algumas coisas e escrever algumas palavras, coisa que ele disse jamais pensar que fosse conseguir na vida.

O sujeito P (4) ressalta que o conhecimento pode mudar o ser humano, pois ele diz: “[...] *buscar conhecimento e me tornar uma pessoa melhor. [...]*”.

Nesta segunda categoria verifica-se que os alunos detentos acham muito importante a oportunidade de escolarização que estão tendo e que de alguma forma todo esse aprendizado lhes será útil de alguma forma para quando saírem de liberdade e voltarem a conviver em sociedade.

c) **Categoria 3** – *Percepção dos detentos sobre os benefícios da escola no convívio com os outros detentos.*

Nesta categoria, levando-se em consideração as respostas obtidas pode-se entender que a inserção da escolarização dentro de uma unidade prisional pode contribuir para ajudar a diminuir a ocorrência de atos de indisciplina, pois todos os alunos detentos sabem que precisam ter bom comportamento para que possam continuar usufruindo do benefício da escola, conforme se percebe nas respostas.

Os sujeitos (P1) e (P3) abordam a questão do controle pessoal e disciplina, pois (P1) diz: “[...] *tive que aprender a me controlar. [...]*” e (P3) “[...] *quero completar meus estudos e não posso arrumar problemas. [...]*”.

Os Sujeitos (P3) e (P4) mencionam sobre o respeito: “[...] *aprendemos a respeitar e ser respeitado. [...]*”.

Nesta terceira categoria verificou-se o que os alunos detentos entendem sobre os benefícios que a oferta de educação dentro da unidade prisional pode oferecer e como podem ajudar na manutenção da ordem e da disciplina, pois eles sabem que para continuarem a usufruir deste benefício precisam ter um bom comportamento e ficarem longe de problemas.

d) **Categoria 4** – *Percepção dos detentos em relação à aprendizagem obtida através da escola prisional e seu retorno ao convívio em sociedade.*

Na última categoria, focou-se sobre o pensamento do detento em relação à aprendizagem obtida através da escola prisional e seu retorno ao convívio em sociedade. Todos os quatro detentos foram categóricos ao afirmarem que a aprendizagem os ajuda muito, pois aprenderam coisas novas e estão tendo a oportunidade de mudarem de vida. Todos foram unânimes em afirmarem que pretendem continuar seus estudos quando saírem do cárcere.

Ressaltaram que a oportunidade de escolarização dada a eles será muito importante para quando eles saírem de liberdade. Que poderão usar as coisas novas que aprenderam para melhorarem de vida e que pretendem dar continuidade aos estudos para serem pessoas melhores e dignas de conviverem em sociedade.

Nesta quarta categoria verifica-se que os alunos detentos acham muito importante a oportunidade de escolarização que estão recebendo e entendem que a continuidade dos estudos quando saírem do cárcere os ajudará a mudarem de vida e a se tornarem pessoas melhores e dignas para a volta ao convívio em sociedade.

3 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Segundo Gadotti (1993), a característica fundamental da pedagogia do educador em presídios é a contradição é saber lidar com conflitos, com riscos. Compete a ele questionar de que

maneira a educação escolar pode contribuir para modificar a prisão e o preso, para tornar a vida deles melhor para que com isso possa oferecer uma metodologia que possa livrá-los do estigma da prisão.

A pesquisa permite concluir que os detentos investigados entendem que a possibilidade de reinserção social pode ocorrer por meio da escolarização, mas que para isso dependia um conjunto de esforços pessoais para poderem levar a diante o estudo na escola do presídio. A educação pode até ter todas as formas de melhorias e recursos para eles se tornarem pessoas melhores, mas o que os detentos sempre vão almejar em estudar é conseguir a redução de pena.

Quanto às políticas públicas, compreendem que há legislações que os beneficiam de alguma forma, tendo como base o artigo 126 da Lei de Execuções Penais (LEP) que fala sobre a remição de pena por trabalho, por estudo e também a mudança que houve permitindo a remição também por leitura.

Freire (1997) diz que a melhor afirmação para definir a alcance da prática educativa em fase dos limites a que se submete é a seguinte: não podendo tudo, a prática educativa pode alguma coisa. E ao se pensar na educação do homem preso, não se pode deixar de considerar que o homem é inacabado, incompleto, que se constitui ao longo de sua existência e que tem a vocação de ser mais, o poder de fazer e refazer, criar e recriar.

A sala de aula é o micro espaço dentro da escola, onde acontecem às atividades educativas, os alunos são reunidos nesse espaço para que a eles possam ser ensinados certos conhecimentos, e o professor reforça a necessidade da disciplina e a seriedade com que devem ser trabalhados (SANTOS, 2002, p. 96). A educação pode ter todas as melhorias e recursos, mas os apenados sempre vão estar com o objetivo de estudar pela redução de pena, ninguém quer estar enclausurado longe de suas famílias tendo que cumprir regras de uma unidade prisional onde eles são discriminados, para eles, sair de suas celas para a sala de aula é o momento de ver pessoas diferentes e passar o tempo como eles mesmos dizem, muitos falaram que se estivessem livres não estariam estudando, pois o tempo que tinha em liberdade era para fazer coisas erradas e pensar sempre em querer ter mais e mais estudar era a última coisa em que eles pensavam para suas vidas.

Segundo Julião (2007), o interesse pelo detento nos estudos deve ser voltado aos interesses futuros de empregabilidade e ressocialização, atendendo o interesse da sociedade como um

todo. Embora esse seja um resultado não probatório, pois não se pretende aqui criar expectativas generalizadas, serviram, ainda assim, para observar que as respostas dos alunos detentos, analisadas quantitativamente, também percebem a pesquisa qualitativa a respeito da Educação Prisional, da Inclusão educacional de pessoas que foram privadas de sua liberdade, mas, que ainda tem anseios quanto a suas vidas após saírem do cárcere, e que acreditam na educação forma de readaptação ao convívio em sociedade.

Segundo Gadotti (1993), a característica fundamental da pedagogia do educador em presídios é a contradição é saber lidar com conflitos, com riscos. Compete a ele questionar de que maneira a educação escolar pode contribuir para modificar a prisão e o preso, para tornar a vida deles melhor para que com isso possa oferecer uma metodologia de transformadora e de formação do homem encarcerado.

Foi possível concluir que a Educação prisional é uma forma também do Estado oferecer para aqueles que não tiveram esta oportunidade de estudar antes de serem presos, o restabelecimento de sua inclusão social. E isto se evidenciou por meio das respostas dadas pelos alunos detentos que participaram da pesquisa, que estudam atualmente também para terem melhor colocação quando estiverem novamente em liberdade.

De um modo geral, os estudantes detentos entendem a educação escolar como uma ferramenta transformadora, capaz de dar condições para acreditar na possibilidade da construção de uma nova história, ou quem sabe neste caso, de uma história diferente daquela que os levou à prisão.

Pensando como Foucault (1987): os que escolheram voltar aos bancos escolares dentro da prisão para ampliar seus conhecimentos, o fazem para resistir ao processo de perdas a que a prisão submete o indivíduo.

Pode-se falar deste significado de escola para os que procuram o conhecimento, por inúmeros motivos dentro de uma unidade prisional, exatamente observando as expectativas de cada um deles que relacionam o acesso que estão tendo ao conhecimento como forma de melhoria de suas condições de vida para quando estiverem em liberdade, entendendo a educação na escola prisional como sendo uma ferramenta para sua melhoria de vida independente de sua origem.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo teve como principal finalidade entender qual a importância da inserção da escolarização para as pessoas privadas de liberdade dentro de uma escola no sistema prisional.

A educação no sistema prisional para a reinserção dos detentos ainda precisa ser objeto de políticas públicas e de formação continuada aos profissionais que atuam nesse processo de oferta de educação dentro do sistema prisional e também na sociedade civil que, muitas vezes, desconhece a importância dessa educação. É preciso haver a participação de todos os envolvidos na área educacional com o objetivo de demonstrar aos detentos de que a melhor forma de se ressocializarem é por meio da educação, pois ela poderá colaborar com o processo de sua reintegração ao convívio em sociedade, para que quando estes alunos detentos saírem do sistema prisional possam ter oportunidades de uma plena reintegração na sociedade.

Mas apesar dos avanços obtidos até hoje na oferta de educação dentro do sistema prisional, o desenvolvimento do trabalho ainda encontra sérias barreiras, pois é necessário qualificar professores para desenvolver trabalhos diferenciados com os alunos detentos, no sentido da humanização, falta de material didático diferenciado para estes alunos.

A educação de detentos do sistema prisional tem como olhar principal ensinar, humanizar e se propor a formar cidadãos que ali estão ora segregados do convívio em sociedade.

Corroborando (Onofre, 2007) diz: “é possível concluir, então, que a escola no presídio guarda especificidade que a diferencie de outros espaços e que a sociedade dos cativos mantém expectativas de ter acesso aos conhecimentos e ao preparo para o convívio social.”.

Levando-se em conta o que foi mencionado pelos alunos detentos ao responderem ao questionário, conclui-se que eles entendem que precisa um incentivo maior por parte da escola prisional para que eles possam permanecer estudando já que ele vem por livre estudar por livre e espontânea vontade, não por que alguém da escola foi buscá-lo em sua galeria ou cela.

A escolarização seria a porta de entrada para o mundo, pois é através da escolarização que esses alunos detentos irão desenvolver suas habilidades de aprender ou de relembrar o que já haviam visto quando ainda estavam em liberdade.

A garantia de uma boa educação é uma forma de ressocialização das pessoas privadas temporariamente de sua liberdade. Ela possibilita que, ao retornar ao convívio em sociedade após pagar sua dívida com a justiça, os detentos tenham outras opções que não o regresso à criminalidade. Uma boa formação profissional e educacional proporciona melhores condições de inserção social e de remuneração, prevenindo a reincidência.

Além disso, a educação diminui significativamente a ocorrência de rebeliões dentro do sistema prisional, promovendo atividades de interação e reflexão que oferecem melhores perspectivas acerca do futuro.

O futuro do país decorre, basicamente pela educação, e proporcionar uma educação diferenciada para alunos detentos, ora privados temporariamente de sua liberdade, é recuperar cidadãos capazes de mudar sua história de vida, e é também saber e entender como queremos que estes cidadãos retornem para esse convívio em sociedade.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei 13.005 (LEI ORDINÁRIA) de 25/06/2014. Ementa: Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências.

BRASIL. Lei nº. 7.210, de 11 de julho de 1984. Institui a Lei de Execução Penal. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 11 julho 1984.

BRASIL. Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

BRASIL. Lei nº. 12.433, DE 29 DE JUNHO DE 2011. Altera a Lei nº 7.210, de 11 de julho de 1984 (Lei de Execução Penal), para dispor sobre a remição de parte do tempo de execução da pena por estudo ou por trabalho.

BRASIL. Lei nº. 12.245 de 24 de maio de 2010. Altera o art. 83 da Lei nº 7.210, de 11 de julho de 1984 - lei de execução penal, para autorizar a instalação de salas de aulas nos presídios.

Decreto nº41.348, de 11 de junho de 2008. Dispõe sobre a Estrutura Básica da Secretária de Estado de Educação.

DECRETO Nº.7.626, de 24 de novembro de 2011. Institui o Plano Estratégico de Educação no âmbito do Sistema Prisional.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: história da violência nas prisões**. Petrópolis: Vozes, 1987.

FREIRE, P. **Educação como prática de liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

GADOTTI, M. Palestra de encerramento. In: MAIDA, M. J. D. (Org.). **Presídios e Educação**. São Paulo: FUNAP, 1993, p. 121-148

GRACIANO, Mariângela. **A educação nas prisões: um estudo sobre a participação da sociedade civil**. 2010.

MORAES, R; GALIAZZI, M. C. **Análise Textual Discursiva**. Ijuí: Editora Unijuí, 2011.

ONOFRE, Elenice Maria C. (org.) **Educação escolar entre as grades**. São Carlos: 2007.

PEREIRA, Eder F; PEREIRA, Talita F. **Ressocialização: educação no sistema carcerário**. Disponível em http://www.fap.com.br/fapciencia/002edição_2008/009.pdf. acesso em: 17 out.2017.

Recomendação Normativa CNJ N° 44 de 26/11/2013. Dispõe sobre atividades educacionais complementares para fins de remição da pena pelo estudo e estabelece critérios para a admissão pela leitura.

Resolução SEEDUC n° 3528/2007 de 21 de maio de 2007.

Resolução SEEDUC n° 3539/2007 de 26 de junho de 2007.

SANTOS, S.A **A educação escolar no sistema prisional sob a ótica dos detentos**. 2002. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.

PERCEPTIONS ABOUT SCHOOLING FROM A GROUP OF DETAINEES IN A PRISON SYSTEM

***Abstract:** This research is the result of a monograph in Education that investigated a group of detainees and the contributions enabled by the process of schooling in a prison in Rio de Janeiro, Brazil. The research was based on a qualitative approach and data gathering was performed via an open-ended interview. The main objective was to understand some aspects of the process of schooling of a sample of detainees in a prison system of the State of Rio de Janeiro. The justification of this research was based on the legislation guiding the question investigated, in which schooling appears as a possibility of change of behavior to the detainees. In addition, it was justified by the personal interest of one of the authors who has experience in working in the prison system and is constantly in contact with the interns who study in prison schools. The data obtained allowed identifying the efficacy of the insertion of schooling, some limits, possibilities and its contributions for the development of this group of investigated detainee students and may serve as an encouragement and groundwork to other researches and society. It also allowed the reflection about the alternative means for the recuperation of the detainees. It was concluded that it is actions that may favor a climate of re-socialization, aiming at the detainee's development as a whole that will provide the detainees with the opportunity of studying, turning them into citizens able to return to life in society.*

Keywords: Education. Re-socialization. Detainee.

A IMPORTÂNCIA DO ENSINO LÚDICO PARA JOVENS E CRIANÇAS QUE FREQUENTAM O CENTRO CULTURAL DO BAIRRO PIEDADE

doi: 10.47930/1980-685X.2020.2502

ASSIS, Elencis Lucinda de Paula – elendepaula1460@gmail.com

Universidade Federal de Ouro Preto
Morro do Cruzeiro, s n, Campos UFOP
35400 - 000 – Ouro Preto – Minas Gerais – Brasil

REIS, Gemirson de Paula – Gemirson.reis@ufop.edu.br

Universidade Federal de Ouro Preto
Morro do Cruzeiro, s n, Campos UFOP
35400 - 000 – Ouro Preto – Minas Gerais – Brasil

PEREIRA, Carlos Alberto – pereiraufop@gmail.com

Universidade Federal de Ouro Preto
Morro do Cruzeiro, s n, Campos UFOP
35400 - 000 – Ouro Preto – Minas Gerais – Brasil

***Resumo:** O presente trabalho aborda a relevância do ensino lúdico como forma de ensino-aprendizagem, tendo como base o ensino não-formal, essas formas de aprendizagem viabilizam novos métodos de ensinamento, que contribui diretamente para construção de uma educação mais qualificada e emancipatória, colaborando com o ensino formal. Durante o ano de 2019 mais de 100 alunos circularam pelo centro cultural do bairro Piedade com o intuito em desenvolver alguma atividade, sendo 40 destes com aquisição para o reforço escolar, 26 participaram das oficinas promovida pelo Festival de Inverno. Com isso, ressaltamos a importância do brincar, como forma de ensino para jovens e crianças que frequentam o Centro Cultural, pois, por meio de oficinas e jogos é possível que o aluno desenvolva habilidades como concentração, motivação, coordenação motoras, além de facilitar o entendimento do conteúdo das disciplinas formais. Através do lúdico o aluno expande sua imaginação, aumenta sua criatividade e seu interesse em participar das atividades escolares, contribuindo de forma gradativa para sua autonomia.*

***Palavras-chave:** Ensino não-formal. Ensino-aprendizagem. Lúdico. Autonomia. Brincar.*

1 INTRODUÇÃO

O projeto de extensão multidisciplinar que ocorre no Centro Cultural do Bairro Piedade (CCBP) em Ouro Preto, MG, teve início no ano de 2016, desde então a sua missão é promover a democratização da cultura, reforçando os laços coletivos, junto à comunidade. Deste modo, as atividades desenvolvidas no CCBP objetivam a promoção da autonomia dos jovens e crianças que frequentam o espaço cultural.

As ações realizadas no centro cultural têm como fundamento orientar os jovens e as crianças em suas dificuldades escolares, além de ofertar outras atividades como aulas de inglês oficinas e visita a pontos turístico da região. As aulas de reforço escolar são feitas em apoio, principalmente, aos alunos da Escola Municipal Isaura Mendes, localizada no bairro Piedade. As aulas do CCBP são realizadas em dois períodos (manhã e tarde) 3 vezes por semana, acompanhadas por três alunos extensionistas da Universidade Federal de Ouro Preto.

No dia a dia, os alunos trazem suas dúvidas escolares, desenvolvem exercícios e participam de oficinas lúdicas de ensino-aprendizagem no espaço. Pautadas no ensino não-formal, as aulas de reforço escolar são desenvolvidas em sua grande maioria de forma lúdica e divertida, atendendo o método lúdico de ensino - aprendizagem, que visa despertar o interesse dos alunos ao conhecimento, como também mostrar para eles que existem outras formas de aprender e que é possível aprender brincando.

Deste modo, enfatizamos o ensino lúdico como uma ação inspiradora que traz prazer e estimula a criatividade dos estudantes, contribuindo cada vez mais por um ensino qualificado e menos pragmático. Este trabalho apresenta a importância do ensino lúdico na educação não-formal no projeto de extensão realizado no Centro Cultural do Bairro Piedade, como são desenvolvidas as atividades e a sua importância no processo de formação dos cidadãos como sujeitos autônomos.

2 O ENSINO NÃO-FORMAL E O LÚDICO

A educação tem como essência instigar a autoconstrução humana, pois através dela o homem manifesta as suas habilidades e conhecimentos, sendo que a atividade educativa consiste em propiciar ao indivíduo a apropriação de conhecimento, habilidades, valores, comportamentos (SCHLESENER *et al*, 2016)

Porém, em nossa sociedade capitalista a educação vem perdendo a sua essência, o que acarreta no sucateamento do sistema educacional, tornando o ensino formal cada vez mais pragmático e voltados para atender os interesses da classe dominante (GIANCATERINO,2017). Mesmo que a educação seja declarada como um direito prioritário do cidadão, “ela expressa também os reflexos do mundo do trabalho e sofre as influências do mercado, da nova política de emprego do mundo moderno e da relação público e privado” (PAIVA, 2001).

Essa inversão de valores na educação impede que ela exerça a sua função de emancipação humana, o que reflete de forma negativa em nossa sociedade, impedindo que a educação escolar atinja sua finalidade de mobilização e conquista de direitos sociais (PARREIRA E JOSÉ FILHO, 2011).

Deste modo, referencia-se o ensino não-formal como forma de ensino para além dos muros das intuições escolares, pois uns de seus objetivos é a universalização do conhecimento, o ensino não-formal é um processo de formação para a cidadania (GOHN 2014, p.40). A educação não-formal oportuniza um processo de conscientização de seu contexto sócio histórico, transformando-o em um cidadão participativo e crítico (PARREIRA E JOSÉ FILHO,2011).

Parreira e José Filho (2011) entendem que, o contexto atual da educação precisa ser compreendido além dos processos de ensino e aprendizagem que ocorrem no interior das escolas formais, em que tal realidade mostra que é preciso compreender o sentido da educação de forma mais abrangente. De acordo com Gohn (2006), necessitamos de uma nova educação que prepare o cidadão para transformar sua realidade, através da cultura política emancipatória.

Na perspectiva de superar as dificuldades apresentadas nas instituições de ensino formal os alunos buscam no ensino não-formal uma alternativa de aprendizagem menos densas, sendo assim, defende-se que o ensino lúdico representa uma forma diferente de ensinar, pois desperta o interesse de crianças/alunos em se desenvolver de forma natural as atividades (ALVES, 2004).

“As práticas pedagógicas em contexto não escolar estendem-se aos educadores que desenvolvem atividades diferenciadas e/ou complementares à educação formal, com o objetivo de participar da emancipação da pessoa” (PARREIRA E JOSÉ FILHO,2011). Dallabona e Mendes (2004) reforçam a importância do ensino lúdico dentro das instituições escolares, haja vista, que esta prática pedagógica incentiva e estimula o aluno a está presente na escola, sendo cada vez mais participativo nas alunas, abrangendo seus conhecimento e habilidades.

Alves (2004) apresenta a importância do lúdico no ensino-aprendizagem, como um novo método. O autor acompanhou alunos do ensino fundamental durante 4 meses, onde foi possível analisar que a turma que utilizou o método lúdico conseguiu apresentar um resultado melhor do que aqueles que não fizeram o uso da metodologia lúdica. Desta pesquisa, a turma A que utilizou o método lúdico obteve 80% de aproveitamento na prova, diferente da turma B que utilizou meios tradicionais de ensino e teve 50% de proveito na atividade avaliativa.

“É baseado neste contexto que se deve buscar uma nova proposta, e que está aproveite de forma consciente o lúdico como instrumento metodológico durante as aulas, possibilitando um desenvolvimento que respeite a criança e ao adolescente” (ALVES, 2004).

Segundo, Da Silva *et al* (2019) 73% dos alunos procuram o Centro Cultural do Bairro Piedade com o intuito de participar do reforço escolar, em busca de melhorar seu desempenho nas instituições escolares, 46% têm o interesse em brincar e 53% em participar de oficinas lúdicas.

Isto posto, compreende que a educação formal e a não formal caminham paralelamente e, portanto, há a possibilidade de enriquecer o ensino formal, ministrado nas escolas, conteúdos da educação não formal, como os conhecimentos relativos às motivações, à situação social, à origem cultural, etc. (PEREIRA E JOSÉ FILHO, 2011).

Vale ressaltar que, o saber lúdico permite ao educador romper com as metodologias pragmáticas de ensino, tendo uma visão clara sobre o brincar para a vida do aluno, pois o professor aumenta a capacidade de entendimento do conteúdo e torna a aula bem mais prazerosa (ALVES e BIANCHIN, 2010).

Assim sendo, o lúdico é apresenta de forma prazerosa, uma visão mais realista, onde a criança expressa suas vontades, criando, criticando, analisando e transformando sua realidade (DALLABONA e MENDES, 2004).

Dessa maneira, pode-se dizer que o jogo lúdico para a aprendizagem é importante, não somente para incentivar a imaginação nas crianças, mas também para auxiliar no desenvolvimento de habilidades sociais e cognitivas. O lúdica busca na importância do brincar como prática de desenvolvimento humano o que torna essa ação de ensino essencial para a construção de um sujeito autônomo (ALVES e BIANCHIN, 2010, p.27).

Segundo Souza (2012) a brincadeira pode ser umas das principais fontes para transmissão de conhecimento e expressividade do corpo, pois a sua apropriação desenvolverá fatores sociais,

econômicos e culturais. Assim, o conhecimento social obtido da educação lúdica apresenta meios para compreensão do contexto em que os alunos estão inseridos, provocando em si uma reflexão sobre sua realidade (ALVEZ, 2004).

O lúdico utilizado como forma de ensino-aprendizagem é posto como um feito inspirador que promove a independência e autoconfiança dos alunos. “O lúdico proporciona um desenvolvimento sadio e harmonioso, sendo uma tendência instintiva da criança” (DALLABONA e MENDES, 2004, p.112).

O ensinamento lúdico torna o aluno um agente transformador da realidade em que está inserido, unindo a vontade e o prazer para desenvolver as atividades (FALKEMBACH, 2006).

Dinello (2004) sobre as atividades lúdicas: as crianças manifestam, com evidência, uma aprendizagem de habilidades, transformam sua agressividade em outras relações criativas, crescem em imaginação e se socializam, melhorando o vocabulário e se tornando independentes (apud FALKEMBACH, 2006).

Brincando o sujeito aumenta sua independência, estimula sua sensibilidade visual e auditiva valoriza sua cultura popular, desenvolve habilidades motoras, exercita sua imaginação, sua criatividade, socializa-se, interage, reequilibra-se, recicla suas emoções, suas necessidades de conhecer e reinventar e, assim, constrói seus conhecimentos (DALLABONA e MENDES, 2004).

Desta maneira, destaca-se a importância do lúdico utilizado como meio para ensino e aprendizagem, sendo que o lúdico representa a liberdade de expressão, a renovação e a criação do ser humano (ALVES, 2004).

3 METODOLOGIA

O método do lúdico é utilizado como forma de ensino-aprendizagem pela equipe do Centro Cultural do Bairro Piedade, as aulas de reforço são embasadas no ensino não-formal e têm como propósito incentivar a leitura, orientar os alunos em seus exercícios escolares, contribuindo para melhorar seu desempenho na instituição escolar de ensino formal, além de promover demais atividades como oficinas e passeios buscando ampliar o conhecimentos e as habilidades dos jovens e crianças que frequentam o projeto de extensão universitária .

Os alunos extensionistas do projeto apresentam aos alunos conteúdos diversificados para melhor compreensão dos exercícios utilizando o lúdico como forma de ensinamento, que otimiza a interação entre os monitores da extensão e os alunos da comunidade local.

O fundamento do ensino lúdico não é de impor aos alunos o que fazer e sim construir juntamente com eles uma perspectiva de construir um ambiente educacional mais atrativo, criativo e democrático.

Isto posto, a equipe do CCBP utiliza os seguintes métodos lúdicos:

- a) jogos de leitura: são desenvolvidos em rodas, onde os alunos vão revezando a leitura programada e em seguida apresentam o que entenderam através de desenho ou gestos para os outros alunos;
- b) bingo da matemática: utilizado para memorização da tabuada que pode ser usado com outras operações matemáticas como a adição e a divisão;
- c) Montagem de frases: os alunos são separados em 2 grupos ou mais, logo as palavras são distribuídas de forma embaralhada, escrita em folha de ofício. Os estudantes precisam montar as frases de corretamente no tempo determinado e em seguida escrevê-las no quadro. Por fim, o grupo que concluir todas as etapas vence o jogo;
- d) jogo da força: os alunos formam duplas e entre eles escolhem um tema e uma palavra a ser adivinhada. Após, apresentam no quadro a quantidade de letras que a palavra tem para que os outros integrantes tenham que adivinhar qual palavra é;
- e) ditado estourado: são colocadas palavras dentro de balões, em sua grande maioria estas palavras encontram algum erro de acentuação, que são pendurados próximo ao quadro, onde os alunos dirigem-se até eles e os estouram, analisando as palavras e identificando seu erro;
- f) competição das palavras: o monitor apresenta as palavras no quadro através de figuras geométricas ou desenhos, os alunos têm que adivinhar as palavras que são construídas pelas iniciais de cada figura e em seguida montar uma frase, a frase mais criativa, em votação, ganha um prêmio;

g) jogo da vareta: através das varetas que os próprios alunos customizaram. A dinâmica do jogo e retirar as varetas que serão jogadas sobre a mesa, cada cor de tem uma pontuação, quem conseguir somar a maior pontuação retirando as varetas do monte sem mexer as demais ganha.

h) gincana do dicionário: são distribuídos em uma folha diversas palavras das quais os alunos procuram no dicionário o seu significado. Os alunos se organizam em duplas e com tempo determinado para fazer cada rodada da tarefa.

Em 2019 no Festival de Inverno da UFOP, foram realizadas no CCBP oficinas de perna de pau, oficinas de papagaio (pipas) e “maquiagem de horror”, além de outras;

a) oficina de perna de pau: ocorre durante 3 dias consecutivos o seu objetivo é de ensinar os jovens e as crianças a darem seus primeiros passos com a perna de pau;

b) oficina de papagaio (pipas): os alunos são ensinados a produzirem os papagaios (pipas) com materiais de baixo custo (plástico, seda, bambu, linha) conscientizando-os a soltar as pipas distantes da rede elétrica e sobre a importância da não utilização de cerol e linha chilena;

c) maquiagem de horror: seu propósito é apresentar através da maquiagem os efeitos especiais aplicados em filmes e teatros.;

d) aquarela: com tintas e pincéis os alunos exploram sua imaginação desenhando e colorindo/pintado aquarelas.

e) Oficina de jogos e improviso: Os alunos improvisavam o tema definido no momento, através de danças, expressões corporais e objetos.

f) Oficinas de jogos e brinquedo musicais: são apresentados para as crianças instrumentos musicais e formas de jogos através de outros objetos.

A metodologia do lúdico apresentada no CCBP, além de contribuir para melhorar o baixo desempenho escolar, tem um valioso impacto cultural na vida dos jovens e crianças que frequentam o espaço, pois reforça o objetivo do projeto em despertar a autoconfiança dos alunos na resolução dos seus problemas individuais e coletivos, contribuindo para que se tornem seres cada vez mais autônomos.

4 RESULTADO E DISCUSSÕES

O lúdico é posto como uma forma mais suave de ensinamento, o que facilita a compreensão do conteúdo apresentado. A forma como são desenvolvidas as atividades através do lúdico, gera uma maior motivação no aluno em busca do resultado, pois quanto mais próximo de sua realidade mais prático fica a compreensão do que é dito.

Dessa maneira, ressaltamos a importância do lúdico como prática de ensino - aprendizagem do ensino não - formal e a sua relevância para jovens e crianças que frequentam o CCBP, tendo em vista que essas formas de ensino, além de ajudar nas dificuldades apresentadas pelos alunos e aumentar o interesse em participar das atividades, também desenvolvem demais habilidades dos estudantes, contribuindo no processo de formação dos cidadãos em busca de sua autonomia.

Como relata o depoimento de uma mãe cuja o seu filho frequenta o CCBP “O meu filho tem várias dificuldades de aprendizagem. Inclusive solicitei a escola que ele repetisse a série, mas a escola não aceitou. Questionei a direção, mas eles disseram que ele sabia ler, mas não sabia. Como a escola não percebeu que ele não sabia ler? (...) eu não tenho condições de pagar uma aula de reforço, o projeto foi minha salvação, ele não sabia ler antes de participar do projeto”. Assim sendo, enfatizamos a prática lúdica como uma atividade que contribua de forma gradativa no processo de ensino - aprendizagem, reforçando a importância deste método ser utilizado com maior frequência nas instituições escolares de ensino formais.

Os monitores procuram sempre apresentar novas formas de ensinar através do lúdico para a melhor compreensão dos alunos, pois a ludicidade é apresentada na linguagem do aluno o que torna o aluno agente transformador do que é apresentado. Como mostra na figura 1 e 2 as crianças realizando uma etapa das atividades.

Figura 1: Jogo da leitura.



Fonte: Autoria própria.

Figura 2: Jogo da vareta.



Fonte: Autoria própria.

Na referida figura 1, apresentada acima, os alunos estão fazendo parte do processo de construção da atividade do jogo da vareta, onde é possível observar seu empenho e vontade em participar do que foi proposto, tornando-os parte da criação e resolução da atividade, o que estimula a sua autonomia. Na figura 2 é possível observar os alunos, desenvolvendo a atividade de forma concentrada gerado uma maior capacidade de compreensão do que foi passado, expandindo a sua imaginação para êxito da atividade.

Para maior participação dos alunos e busca de sua autonomia também são desenvolvidas outras atividades como mostram as figuras 3 e 4 abaixo.

Figura 3: Ditado estourado.



Fonte: Autoria própria.

Figura 4: Competição das palavras.



Fonte: Autoria própria.

Já na imagem 3, as crianças estão desenvolvendo uma atividade que estimula a sua capacidade de interação e participação, no qual o objetivo proposto é ir até o quadro e estourar o balão e pegar a palavras, estimulando desta forma suas habilidades de mobilização e conhecimento sobre a ortografia da língua portuguesa. Podemos analisar na figura 4, a interação dos alunos para resolução do exercício, este jogo gera na criança a aptidão de competição, estimulando sua imaginação, aperfeiçoando seus entendimentos sobre as figuras geométricas e escrita.

Também são desenvolvidas outras atividades como mostra nas figuras 5, 6, 7 e 8, abaixo.

Figura 5: Bingo da matemática.

Bingo		
80 + 17	33 + 22	63 + 54
23 + 11	77 - 10	88 - 24
38 + 12	22 - 22	87 + 11
21 + 9	19 - 9	97 - 71
57 - 30	48 + 21	78 + 24

Fonte: Google imagem.

Figura 6: Montagem das palavras.



Fonte: Google imagem.

Na figura 5 está representado a tabela do bingo da matemática, esta atividade apresenta uma forma mais divertida de aprender as operações da matemática, desta forma o envolvimento do aluno para desenvolvimento do exercício se torna mais simples o que ajuda na compreensão do conteúdo. A figura 6 está representado a imagem das palavras que serão cortadas e espalhadas sobre a mesa, para montagem das frases. O objetivo desta ação é estimular o raciocínio lógico

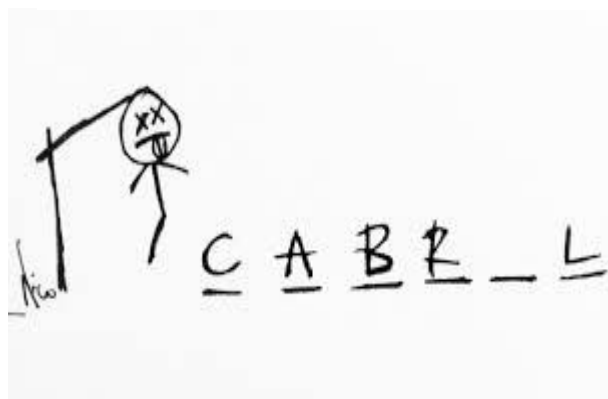
dos alunos, apresentando algumas normas da língua portuguesa de uma forma animada, estimulando a criança a participar da atividade.

Figura 7: Gincana do dicionário.



Fonte: Aatoria própria.

Figura 8: jogo da forca.



Fonte: Google imagem.

Como mostra na figura 7, os alunos procurando as palavras no dicionário, esta atividade tem como função estimular o conhecimento de novas palavras e aprimorar a escrita dos alunos. Na imagem 8, está representado o jogo da forca que é desenvolvido de forma prazerosa onde os alunos mostram seu conhecimento sobre a escrita das palavras, melhorando seu vocabulário, exercitando sua imaginação.

Além das ações anteriores também ocorrem oficinas no espaço, seguem representadas nas figuras 9,10, 11, 12,13 e 14 abaixo:

Figura 9: oficina de Maquiagem de horror.



Fonte: Autorial própria.

Figura 10: Oficina de perna de pau.



Fonte: Autorial própria.

A gravura 9, mostra as crianças participando da oficina de maquiagem de horror desenvolvida pelo festival de inverno em parceria com o (CCBP), nesta ação os alunos aprenderam a fazer efeitos especiais, através da maquiagem simulando feridas sobre sua pele. Na imagem 10 representada acima, os alunos, realizando a oficina de perna de pau, nesta atividade eles aprenderam a andar sobre a perna, a ação durou 3 dias, no primeiro dia foi ensinado como prende os pés e a perna sobre o objeto, no segundo dia foi passado as táticas para equilibrar sobre a perna de pau, no terceiro dia os estudantes aprenderam a andar com a perna de pau sozinhos. Esta ação, é de suma importância para desenvolvimento de habilidades cognitivas, pois através dela é possível que a criança trabalhe a coordenação motora, aumentando o nível de concentração, o que é benéfico para sua evolução enquanto ser social.

Figura 11: Oficina de jogos e improviso.



Figura 12: Oficina de papagaio (pipa).



Fonte: Autorial própria.

A figura 11 mostra os alunos interagindo na oficina de jogos e improviso, esta atividade aumenta a socialização dos alunos, além de desenvolver habilidades motoras, exercitando sua imaginação reinventando e conhecendo novas culturas. A figura 12, mostra os estudantes fazendo o papagaio (pipa), utilizando tais matérias: saco plástico, bambu, fibra, linha e tesoura, onde eles foram ensinados de como corta o plástico, fazer barbela e a rabiola, além disso alunos foram, orientados sobre os perigos de soltar o papagaio (pipa) próximo da rede elétrica e da utilização de cerol e linha chilena.

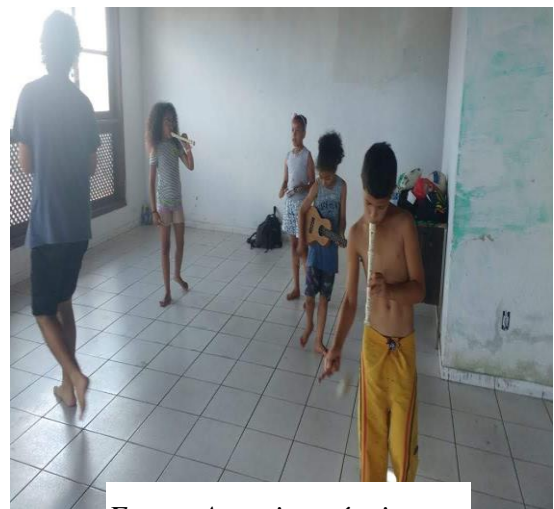
A figura 13, apresenta abaixo, os alunos participando da oficina de aquarela, nesta atividade eles expressam sua criatividade através das tintas, expandindo sua imaginação de forma sadia e harmoniosa. A imagem 14, abaixo, mostra os alunos brincando na oficina de jogos e brinquedo musicais, esta atividade possibilita que o aluno desenvolve habilidades motoras, além de estimular sua sensibilidade visual e auditiva, através da música e dos objetos.

Figura 13: Oficina de aquarela



Fonte: Autoria própria.

Figura 14: Oficina de jogos e brinquedo



Fonte: Autoria própria.

As atividades lúdicas que acontecem no CCBP são bastante requisitadas pelos jovens e criança da comunidade, em levantamento feito pela equipe durante o ano de 2019, foi constatado que, mais de 100 alunos circularam pelo espaço com o intuito de participar de algumas atividades no espaço, sendo 40 destes com aquisição para o reforço escolar, 26 participaram das oficinas promovida pelo Festival de Inverno.

Desta forma, ressalta-se a importância do impacto cultural que ocorre nas vidas dos jovens e crianças que frequentam o espaço, o que torna fundamental essa ação para construção de um ambiente democrático e fortalecimento dos laços culturais, pois através da educação o sujeito consegue transformar sua realidade.

Sendo assim, o lúdico interfere de forma positiva para os monitores e alunos, haja vista que, ambos fazem parte do processo de construção, isto promove uma interação mais palpável entre os alunos e monitores, promovendo uma troca de saberes contribuindo de forma gradativa para o desenvolvimento da coletividade.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Concluimos que a educação compreendida em seu sentido amplo é capaz de mudar a nossa realidade e contribuir para construção de uma sociedade menos desigual. Deste modo, reforçamos a importância do ensino não-formal como forma de ensino e aprendizagem, pois ele vai além das formas tradicionais de ensino.

Com foco em contribuir para melhora do desempenho dos alunos nas instituições formais, o lúdico é posto como forma de ensino a ser seguido. Dessa forma, os monitores do CCBP recorrem ao lúdico em busca de minimizar as dificuldades escolares dos jovens e crianças que frequentam o Centro Cultural do bairro Piedade. Através do lúdico é possível desenvolver várias habilidades, além da autonomia dos alunos.

Visando a coletividade e a universalização dos meios, ponderamos através do referencial teórico que, o jogo não deve ser visto apenas como algo de criança, o jogo está presente no processo de construção humana e que possibilita à criança um desenvolvimento maior de suas habilidades. Ressaltamos também que, esta forma de ensino possibilita resgatar a essência da educação como meio de promoção do conhecimento e da autoconstrução humana.

Na perspectiva de cada vez mais contribuir com o ensino e a cidadania e de tornar o CCBP cada vez mais próximo do mundo daqueles que frequentam, a equipe do projeto tem em pauta construir uma brinquedoteca no local, visando a forma lúdica como um método de grande sucesso no processo de ensinamento e desenvolvimento de outras habilidades.

Agradecimentos

Agradecemos ao apoio institucional da Escola Municipal Isaura Mendes, da UFOP, Pró-Reitoria de Extensão (PROEX) da Universidade Federal de Ouro Preto, Nívea Carolina Guimarães pela revisão do artigo, Associação dos Moradores do Bairro Piedade, Venerável Ordem Terceira do Carmo de Ouro Preto DEMSC - EMED e demais colaboradores do bairro Piedade.

REFERÊNCIAS

ALVES, Rosilda Maria. Atividades lúdicas e jogos no ensino fundamental. In: **III encontro de pesquisa em educação da UFPI/II Congresso Internacional em Educação**. 2004. p. 106-107.

ALVES, Luciana; BIANCHIN, Maysa Alahmar. O jogo como recurso de aprendizagem. *Revista Psicopedagogia*, v. 27, n. 83, p. 282-287, 2010.

GOHN, Maria da Glória. Educação não formal, aprendizagens e saberes em processos participativos. **Investigar em educação**, v. 2, n. 1, 2014.

DALLABONA, Sandra Regina; MENDES, Sueli Maria Schimit. ***O lúdico na educação infantil: jogar, brincar, uma forma de educar***. *Revista de divulgação técnico-científica do ICPG*, 2004, 1.4: 107-112.

DA SILVA, Alcina Maria Testa Braz; METTRAU, Marsyl Bulkool; BARRETO, Márcia Simão Linhares. O lúdico no processo de ensino-aprendizagem das ciências. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 88, n. 220, 2008.

DA SILVA, Vanessa Ferreira; ASSIS, Elenclis L. de Paula; REIS, Gemirson de Paula dos, PEREIRA, Carlos Alberto; GUIMARÃES, Nívea Carolina. **Análise do perfil do grupo familiar dos estudantes que frequentam o projeto de extensão universitária em centros culturais**. XLVII Congresso brasileiro de educação em Engenharia e II simpósio Internacional de Educação em Engenharia ABENGE. Fortaleza – CE, set. 2019.

FALFALKEMBACH, Gilse A. Morgental. ***O lúdico e os jogos educacionais***. CINTED-Centro Interdisciplinar de Novas Tecnologias na Educação, UFRGS. Disponível em (2006).

GOHN, Maria da Glória. Educação não-formal, participação da sociedade civil e estruturas colegiadas nas escolas. ***Ensaio: avaliação e políticas públicas em educação***, v. 14, n. 50, p. 27-38, 2006.

GIANCATERINO, Roberto. A influência de Marx na educação. **Artigo Científico Retirado a**, v. 20, 2017.

PARREIRA, Lúcia Aparecida; JOSÉ FILHO, Pe Mário. A educação não formal: desafios de uma prática pedagógica. **Serviço Social & Realidade**, v. 19, n. 1, 2011.

PIANA, Maria Cristina. **Serviço Social e Educação: olhares que se entrecruzam**. *Serviço Social & Realidade* 18.2 (2010): 182-206.

SCHLESENER, Anita Helen; MASSON, Gisele; SUBTIL, Maria José Dozza. **Marxismo (s) e educação**. Editora UEPG, 2016. cap. 1 . p. 420.

SOUSA, Luzia Eidla Araújo. JOGOS E BRINCADEIRAS POPULARES E PRÁTICAS CORPORAIS ALTERNATIVAS: UM ENCONTRO IMPRESCINDÍVEL. In: **IV CONECE**. 2012.

THE IMPORTANCE OF RECREATIONAL EDUCATION FOR YOUNG PEOPLE AND CHILDREN ATTENDING THE CENTRO CULTURAL DO BARRIO PIEDADE

***Abstract:** The present work addresses the relevance of playful teaching as a form of teaching-learning, based on non-formal teaching, these forms of learning enable new teaching methods, which directly contributes to the construction of more qualified and emancipatory education, collaborating with formal education. During 2019 more than 100 students circulated through the cultural center of the Piedade neighborhood to develop some activity, 40 of which were acquired for school reinforcement, 26 participated in the workshops promoted by the Winter Festival. With this, we emphasize the importance of playing, as a form of teaching for young people and children who attend the Cultural Center, because through workshops and games it is possible for the student to develop skills such as concentration, motivation, motor coordination, in addition to facilitating the understanding of the content of formal subjects. Through playfulness the student expands his imagination, increases his creativity, and his interest in participating in school activities, gradually contributing to his autonomy.*

***Keywords:** Non-formal education. Teaching-learning. Ludic. Autonomy. Game.*

AS BIOGRAFIAS LINGUÍSTICAS COMO FERRAMENTA DE CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DOS ALUNOS

doi: 10.47930/1980-685X.2020.2503

SARSUR CÂMARA, Érica – esarsur1@gmail.com

Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos, Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais

Av. Antônio Carlos, 6627, FALE/UFMG, sala 4035, 4º andar, Campus da Pampulha, CEP 31270-901 – Belo Horizonte / Minas Gerais – Brasil

DEGACHE, Christian – christian.degache@gmail.com

Laboratoire LIDILEM, Université Grenoble Alpes

Bâtiment Stendhal - CS40700 - 38058 Grenoble cedex 9 – Grenoble – França

Resumo: *Este trabalho se insere no eixo das pedagogias alternativas e inovações sociais. No contexto da educação básica brasileira, o ensino de línguas é tratado sob uma perspectiva singular, que as trata isoladamente, deixando de lado as relações entre elas e sem considerar o repertório linguístico dos alunos. No campo de estudos da didática das línguas, as abordagens plurais surgem com uma proposta de ampliação dessas práticas, na perspectiva de uma educação plurilíngue, que toma como base as relações entre as línguas e as relações dos indivíduos com elas. Nesse âmbito, quando a noção de biografia linguística passa a fazer parte dos trabalhos junto aos alunos, novos elementos vêm à tona, como as questões socio-afetivas que tangem à autoestima, às representações de si e do outro, das línguas, das próprias capacidades. Além disso, contribuem tanto para o desenvolvimento linguístico do aluno, quando para seu desenvolvimento humano, emocional, a partir da tomada de consciência de elementos que compõem sua identidade. Este artigo apresenta os resultados de uma experimentação em uma escola pública de ensino fundamental realizada em Belo Horizonte, junto a alunos do 6º ano em um contexto socioeconômico desfavorecido. No âmbito do projeto “Ler o mundo”, foi realizada uma atividade em que os alunos trabalharam sua biografia linguística, por meio de um suporte, a Flor das Línguas. Os resultados apontam na mesma direção das pesquisas anteriores no campo da didática das línguas e encorajam uma reflexão sobre a utilização de tal prática pedagógica no contexto brasileiro.*

Palavras-chave: Biografia linguística. Identidade. Educação plurilíngue. Abordagens plurais. Despertar para as línguas (éveil aux langues).

1 INTRODUÇÃO

O presente trabalho se insere no eixo das pedagogias alternativas e inovações sociais, uma vez que se propõe a apresentar e analisar um recurso pedagógico inovador em contexto brasileiro, a saber, a utilização das biografias linguísticas na construção da identidade dos alunos. O contexto de pesquisa é a educação básica, mais precisamente os anos iniciais do Ensino Fundamental II.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA E CONCEITUALIZAÇÃO

“Biografia linguística” é um termo que surgiu na Europa em 1977, proposto por René Richterich, e ganhou força e passou a ser amplamente usado a partir dos anos 1990, quando a noção de “educação plurilíngue e intercultural” ganhou espaço nas discussões entre os didáticos e pesquisadores da área de linguística aplicada ao ensino de línguas.

Com a criação da União Europeia, em 1992, a atribuição do estatuto de cidadão europeu a todos os cidadãos dos Estados-membros, a unificação monetária, entre outros elementos, favoreceu e intensificou o contato entre os países e entre os indivíduos. A mobilidade interna favoreceu novos deslocamentos entre os habitantes dos Estados-membros e, além dessa mobilidade interna, a Europa também conhecia os movimentos migratórios, que se intensificaram no curso das últimas décadas.

Todos esses fatores promoveram mudanças na paisagem linguística europeia e pressionou as autoridades e responsáveis pelo sistema educacional a pensarem novas políticas linguísticas para conseguir acolher tal variedade de línguas, cuja presença e consequências não podiam – nem podem – ser desconsideradas. Assim, foram realizados diversos projetos, financiados pelo Conselho da Europa, com o objetivo de pensar e estabelecer diretrizes educacionais de valorização das línguas das crianças matriculadas nas escolas, de reflexão metalinguística sobre essas línguas, de caminhos metodológicos e abordagens que levassem em consideração a trajetória escolar e familiar da criança, incluindo aí as línguas com as quais ela já teve contato, as línguas que ela conhece, que sabe falar, que compreende.

As intervenções nas escolas e a análise de tais práticas pedagógicas foram objetos de inúmeras pesquisas, debates, congressos e, ainda nos dias atuais, é uma temática que está em voga e faz objeto de colóquios científicos, ateliês de prática e discussões entre pesquisadores e professores que atuam em escolas e universidades.

Um dos documentos de referência mais reconhecidos e utilizados, não só na Europa, mas em todo o mundo, inclusive no Brasil, é o *Quadro europeu comum de referência para as línguas – aprendizagem, ensino, avaliação* (QECR) (Conselho da Europa, 2001). O QECR se apresenta como um referencial para auxiliar professores de línguas na estruturação e organização do ensino-aprendizagem, harmonizando o ensino e a avaliação. Por isso, ele trata de aspectos diversos, como as competências e habilidades que os alunos adquirirão no seu percurso de aprendizagem de tal língua, por exemplo, que é o elemento do QECR mais difundido, pois serve de base para a classificação dos alunos e para os processos de avaliação, tanto nas certificações oficiais, como o DELE para a língua espanhola, DELF/DALF para a língua francesa, CELI para a língua italiana, quanto para as escolas de idiomas, para a organização das turmas por níveis.

Uma outra noção veiculada pelo QECR, nem sempre colocada em evidência nos ambientes de ensino/aprendizagem é de que saber uma língua não significa, necessariamente, dominar como um falante nativo as quatro habilidades linguísticas – falar ouvir, ler e escrever. As competências de compreensão oral, em determinados contextos, são as necessárias para que uma interação aconteça satisfatoriamente entre interlocutores com domínio diferente das línguas em que interagem. Em outras situações, a competência de compreensão escrita é suficiente para o que o indivíduo acesse as informações de que necessita e assim sucessivamente. Essa perspectiva é a proposta de lançar um novo olhar o que se refere ao ensino-aprendizagem e ao domínio de uma língua, que traz grandes consequências na relação dos indivíduos com as línguas e as representações que constroem sobre cada uma delas, bem como as representações de si mesmo e de suas próprias capacidades de utilização de uma língua que não seja sua própria língua materna.

Um elemento menos difundido do QECR, no entanto, é a noção de *biografia linguística*. Esse conceito se relaciona diretamente com a filosofia de base do documento, que considera o aluno como um “ator social” plurilíngue (CONSELHO DA EUROPA, 2001, p. 231). Isso significa que o aluno é um indivíduo que carrega consigo um patrimônio: hábitos, tradições familiares e sociais, cultura, hábitos alimentares, línguas, entre outros elementos que

compõem sua identidade. Entre esses elementos, a língua tem um papel importante, pois o caracteriza não apenas em termos de origem geográfica ou nacional, mas também é traço marcante para sua relação com o mundo que o rodeia, com as relações familiares e sociais que teceu e tece ao longo da vida.

Assim, o conceito de biografia linguística se torna uma noção central para uma abordagem que considera o aluno em sua integralidade. Esse conceito é definido por Jean-Pierre Cuq (2003) em seu *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*:

A biografia linguística de uma pessoa é o conjunto de caminhos linguísticos, mais ou menos longos e mais ou menos numerosos, que ela percorreu e que formam, doravante, seu capital linguístico; ela é um ser histórico que atravessou uma ou mais línguas, maternas ou estrangeiras, que constituem um capital linguístico permanentemente em mutação. A biografia linguística é, em síntese, as experiências linguísticas vividas e acumuladas em uma ordem aleatória, que diferencia os indivíduos. (CUQ, 2003, p. 36-37)¹

Observe-se que, na definição, os caminhos linguísticos são definidos como “mais ou menos longos”, o que nos permite concluir que o trabalho com a biografia linguística é pertinente desde a mais tenra idade, e “mais ou menos numerosos”, o que nos leva a perceber que o fato de o processo de ensino-aprendizagem se inserir em um contexto aparentemente menos plurilíngue, como determinadas regiões do Brasil, não é um obstáculo para o trabalho com tal proposta.

Destaca-se o termo *aparentemente*, que antecede plurilíngue, na frase acima, porque, apesar de os documentos oficiais do Brasil definirem apenas a língua portuguesa como língua oral² oficial do país, o contato com outras línguas se dá para os brasileiros de todas as idades, nos mais diversos contextos sociais, profissionais, pessoais. Por meio do estudo regular na escola básica brasileira, todos os brasileiros têm contato com a língua inglesa a partir do 6º ano do Ensino Fundamental (BRASIL, 2018) e, em alguns casos, com a língua espanhola. Alguns cidadãos têm condições e oportunidades de estudar outra(s) língua(s) em escolas privadas de idiomas. Existem as 274 línguas indígenas faladas no território nacional, faladas por 37,4% da população indígena brasileira, que corresponde a 0,47% da população do país. (IBGE, 2010).

¹ Tradução nossa. Texto original: “La biographie linguistique d’une personne est l’ensemble des chemins linguistiques, plus ou moins longs et plus ou moins nombreux, qu’elle a parcourus et qui forment désormais son capital langagier ; elle est un être historique ayant traversé une ou plusieurs langues, maternelles ou étrangères, qui constituent un capital langagier sans cesse changeant. Ce sont, au total, les expériences linguistiques vécues et accumulées dans un ordre aléatoire, qui différencient chacun de chacun.” (CUQ, 2003, p. 36-37)

² A Língua Brasileira de Sinais – Libras é reconhecida como a segunda língua oficial do Brasil a partir da Lei 10.436 de 24 de abril de 2012. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/110436.htm Acessado em: 27 de setembro de 2017

Além disso, uma parcela da população efetua viagens ao exterior, seja com objetivos profissionais ou pessoais, ou tem contato com estrangeiros que viajam para o Brasil, com os mesmos objetivos. Nas mídias brasileiras há circulação de conteúdo em línguas estrangeiras, notadamente músicas e filmes. A presença de comunidades estrangeiras em território brasileiro é significativa, por meio de casais mistos, indivíduos ou famílias de imigrantes, refugiados, deslocados forçados³.

Esse conjunto de elementos evidencia o caráter plurilíngue da população brasileira, em maior ou menor medida, segundo a trajetória individual. Em outras palavras: os cidadãos brasileiros têm biografias linguísticas diversificadas, como todos os cidadãos dos outros países do mundo. Vale ressaltar que a condição de monolinguismo é uma exceção no mundo atual.

Esses elementos justificam a escolha de uma prática pedagógica tal como o trabalho com as biografias linguísticas. Inúmeras pesquisas e trabalhos já foram realizados nesse domínio e os resultados de todos eles mostram frutos benéficos dessa metodologia, tanto para os alunos que a vivenciam quanto para os professores que a colocam em prática. Alguns dos resultados encontrados em pesquisas serão apresentados a seguir. Eles podem exemplificar e inspirar novas atividades a serem concebidas e experimentadas em salas de aula em diversos contextos.

2.1 Um exemplo na França

Na França, em uma experimentação realizada em quatro turmas de *école* e *collège* (Ensino Fundamental I e II, respectivamente), na tentativa de contribuir para a evolução de uma criança que nunca se comunicava oralmente na escola, um trabalho coletivo entre pesquisadoras, professores e diretora da escola desembocou em um projeto baseado no “despertar para as línguas” (*éveil aux langues*), uma das abordagens plurais para o ensino de línguas (CANDELIER, 2008) e favoreceu o desenvolvimento e a tomada de consciência de diversos atores do espaço escolar: da parte dos professores, houve manifestações do tipo: “Só no nível pessoal isso [a realização de atividades de *éveil aux langues*] já nos interessa muito. Tem a ver com a nossa história...”⁴ (CACCIALI; MAIRE SANDOZ; SIMON, 2015, p. 86). As autoras também evidenciam outras consequências positivas da prática, como uma

³ LÓPEZ (2016).

⁴ Tradução nossa. Texto original: “Déjà nous au niveau personnel ça nous intéresse beaucoup. Ça a à voir avec notre histoire...” (CACCIALI; MAIRE SANDOZ; SIMON, 2015, p. 86)

renovação da forma de enxergar os outros e a si mesmo, somada a uma abertura face à diversidade e à alteridade, por parte dos alunos e também dos professores. Este depoimento de uma professora sobre o resultado do trabalho com uma das crianças consideradas difíceis na escola joga luz sobre outros frutos da experimentação: “Eu descobri [coisas que eu não sabia sobre a criança]. Eles estão em contato com línguas que nós nem imaginamos”⁵ (CACCIALI; MAIRE SANDOZ; SIMON, 2015, p. 89): de posse de tais novas informações sobre a biografia linguística dos alunos, os professores se munem de novas ferramentas para preparar suas aulas, para criar momentos de troca e valorização das línguas que os alunos conhecem, falam em casa, trazer em seu repertório linguístico.

2.2 Um exemplo no Canadá

No Canadá, outra experiência realizada em contexto de quatro escolas inglesas e francesas em Toronto, corrobora os resultados apresentados acima e reforça a ideia da valorização das línguas do aluno, colocando-o em situação de expert, da(s) própria(s) língua(s). Neste estudo, foi utilizada como referência a abordagem pedagógica conhecida como “Transformative Multiliteracies Pedagogy” (Cummings, 2009 *apud* PRASAD, 2015), cujas bases colocam o aluno no centro da prática e se preocupam em promover uma imagem do aluno que o considera um indivíduo criativo, inteligente, que dispõe de recursos linguísticos, que pode investir seu potencial de engajamento cognitivo e pessoal, sendo capaz, assim, de construir conhecimentos e de agir em uma realidade social por meio do diálogo e de um olhar crítico. Essa abordagem foi associada às abordagens plurais da didática do plurilinguismo nas escolas (MOORE, 2006; ZARATE *et al.*, 2008 *apud* PRASAD, 2015) para realizar um projeto que focalizava sobre o olhar e a representação dos alunos sobre sua própria identidade plural, tomando como referência o que afirmam Coste e Simon (2009) sobre o papel da escola na formação dos alunos como atores sociais plurilíngues:

o plurilinguismo individual não é, infelizmente, por si mesmo, garantia de aceitação e tolerância da diversidade do outro, e isso parece ser o resultado de uma construção da nossa própria identidade sobre a base de uma só língua [na escola]. O de que se necessita então, em termos educacionais, é o desenvolvimento da competência plurilíngue e pluricultural para adotar uma relação acolhedora em relação à

⁵ Tradução nossa. Texto original: “J’ai découvert. Ils sont en contact avec des langues qu’on ne soupçonne pas.” (CACCIALI; MAIRE SANDOZ; SIMON, 2015, p. 89)

diversidade linguística e incentivar uma afiliação cultural aberta.⁶ (COSTE e SIMON, 2009, p. 174-175)

Por meio de atividades como autorretrato, desenhos reflexivos, fotografias, colagem, o pesquisador pôde observar resultados positivos, tanto nos alunos quanto em suas famílias. Os alunos passaram a apresentar “ideias de reconhecimentos pessoal, de gosto e de motivação pela aprendizagem, de trabalho em equipe, de criatividade”⁷ (PRASAD, 2015, p. 205-206). Quanto aos pais dos alunos, eles apreciam o fato de a língua falada em casa seja validada e valorizada pela escola. Os professores observam que encontraram uma dinâmica de trabalho diferente, que trouxe qualidade para as práticas escolares e que permitiu aos alunos desenvolver competências linguísticas e metalinguísticas, utilizando as línguas presentes em seu próprio repertório linguístico (PRASAD, 2015). Em síntese, o autor conclui que “toda a comunidade [escolar] se beneficiou dessa abordagem plurilíngue”⁸ (PRASAD, 2015, p. 206).

2.3 Uma proposta no Brasil

As entrevistas apresentadas no artigo de Prasad (2015) mostram que o trabalho com as biografias linguísticas teve consequências diretas sobre os alunos, reforçando positivamente sua autoestima e seu interesse em contribuir para a construção do conhecimento do grupo, compartilhando seus próprios conhecimentos, como se vê no depoimento de uma aluna, transcrito a seguir: “Eu me sinto original graças ao meu trabalho [plurilíngue]. Eu sou a única pessoa da turma que sabe ler e escrever nessas três línguas e eu me sinto especial”⁹ (PRASAD, 2015, p. 206).

Buscando se juntar aos exemplos precedentes, neste artigo se apresenta uma experiência realizada em torno das biografias linguísticas no contexto brasileiro. A análise que se fará buscará evidenciar os impactos positivos da atividade e as perspectivas que eles nos abrem para uma reflexão sobre o trabalho com as línguas na escola, de forma a valorizar os

⁶ Tradução nossa. Texto original: “individual plurilingualism is unfortunately not in itself a guarantee of acceptance and tolerance of the diversity of others, and this may well be a result of building our identity on just one identifying language. What is needed then, in educational terms, is development of plurilingual and pluricultural competence in order to foster a relaxed and welcoming relationship with language diversity and encourage open-ended cultural affiliation” (COSTE; SIMON, 2009, p. 174-175).

⁷ Tradução nossa. Texto original: “les idées de reconnaissance personnelle, de goût et de motivation pour l'apprentissage, de travail em équipe et de créativité”. (PRASAD, 2015, p. 205-206).

⁸ Tradução nossa. Texto original: “tout la communauté a bénéficié de cette approche plurilingue” (PRASAD, 2015, p. 206).

⁹ Tradução nossa. Texto original: “My [plurilingual] work makes me feel original. I am the only person in the class who can read and write these three languages and that's makes me special” (PRASAD, 2015, p. 206).

conhecimentos do aluno, que passa a ser o ator principal da construção de seus conhecimentos.

Além disso, uma proposta de educação plurilíngue e pluricultural pode favorecer as representações e o contato dos alunos com as diferentes línguas, presentes ou não em seu cotidiano, promovendo uma educação cidadã, que busca inserir o aluno no mundo, diverso, dinâmico, que o convida a se engajar em uma construção coletiva de maior tolerância às diferenças e de maior integração com o outro.

Esse objetivo, de uma educação plurilíngue, que amplia horizontes e confere autonomia ao aluno, cidadão do mundo, deve ser a base do trabalho com as línguas na escola, caso contrário, o ensino/aprendizagem de línguas corre o risco de se transformar em mais uma disciplina cuja importância o aluno ignora e tem dificuldade de relacionar com o seu cotidiano, sem conseguir ultrapassar a noção utilitarista das línguas, que prega que elas não lhe servirão senão para lhe conferir um posto no mercado de trabalho competitivo do mundo atual. Aprender e estar em contato com línguas vai muito além dessa função e é tarefa dos professores e responsáveis pelos currículos educacionais ampliar essa visão e fazê-la chegar aos alunos.

3 METODOLOGIA

Para a realização de tal experimentação no contexto brasileiro, foi concebido e colocado em prática o Projeto “Ler o mundo”, em uma escola da Rede Municipal de Belo Horizonte, situada em uma região socioeconomicamente desfavorecida: a quase totalidade dos alunos matriculados na escola residem no maior aglomerado urbano de Minas Gerais, fronteiro à escola, a saber, o Aglomerado da Serra. O projeto foi executado ao longo do ano escolar 2018 pela autora deste artigo, na referida escola, onde é professora, junto aos alunos do 6º ano do Ensino Fundamental II, no âmbito da sua pesquisa de doutorado, em curso, sob a orientação do Prof. Dr. Christian Degache. A idade dos alunos é 11-12 anos.

Todos os alunos têm o português como língua materna. A língua utilizada na escola para a ministração das aulas é o português. De acordo com as diretrizes curriculares (BRASIL, 2018), a partir do 6º ano a língua inglesa passa a integrar o currículo das disciplinas estudadas pelos alunos.

Os alunos participantes se inscreveram voluntariamente no projeto, após o convite realizado pela professora-pesquisadora em cada uma das quatro turmas de 6º ano. O número inicial de inscrições foi de 82, de um universo de 120 alunos matriculados no 6º ano no início do ano escolar 2018. Assim como a inscrição, a permanência no projeto era voluntária e condicionada ao respeito às regras de participação apresentadas aos alunos no primeiro dia de aula. Permaneceram até o fim do projeto 41 alunos ou 50% do público inicial.

Após a inscrição, os alunos foram organizados em onze grupos de seis a nove alunos e a frequência dos encontros era de uma aula por semana, com duração de sessenta minutos cada uma.

O Projeto “Ler o mundo” foi composto de duas etapas, a saber: uma primeira etapa, com duração de quatro meses, dedicada a atividades de despertar para as línguas (*éveil aux langues*)¹⁰; e uma segunda etapa, com duração de três meses, dedicada a atividades de intercompreensão. Ambas integram o quadro das abordagens plurais (CANDELIER, 2003, 2008).

A atividade com as biografias linguísticas foi a oitava das nove atividades propostas aos alunos na etapa de despertar para as línguas, e teve a duração de uma aula. Antes desta aula, as atividades propostas e os estímulos linguísticos oferecidos aos alunos foram os seguintes:

- trabalho sobre a identificação das línguas faladas nos países participantes da Copa do Mundo Rússia 2018;
- localização desses países no *mapa mundi*;
- reflexão sobre a situação geográfica do país *versus* a(s) língua(s) falada(s) em seu território (as línguas da Suíça, Brasil e os outros países da América Latina, associando a reflexão ao processo de colonização por Portugal e Espanha);
- leitura do texto “Por que estudar uma língua estrangeira?”¹¹, seguida de discussão sobre as diferentes razões apresentadas no texto, com consecutiva reflexão sobre a palavra “bilíngue” e sobre a condição mono-, bi- ou plurilíngue de cada aluno;

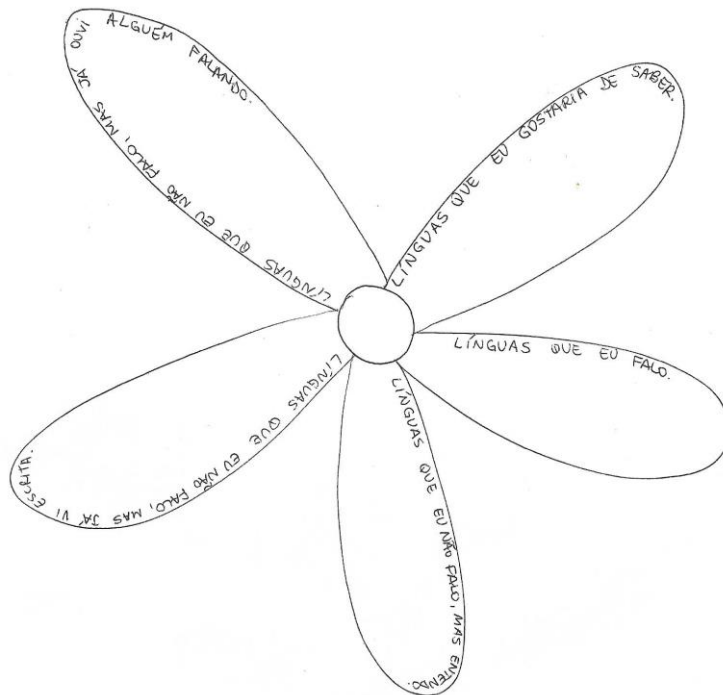
¹⁰ Com base nos trabalhos de Hawkins (1984), Dabène (1992, 1994) e Candelier (2003, 2008).

¹¹ Samuel, "Por que aprender uma língua estrangeira?", Blog MOSAlingua - Learn words, enjoy the world, 09.11.18, Disponível em: <https://www.mosalingua.com/pt/por-que-aprender-uma-lingua-estrangeira/> Acessado em 10 de fevereiro de 2018.

- utilização de diferentes línguas para escrever “bom dia” no quadro, no início de cada aula;
- no decorrer das aulas, utilização de palavras ou frases inteiras em outras línguas (notadamente espanhol), para fornecer alguma explicação ou contar parte da história (sobretudo na aula dedicada à questão da colonização da América).

A aula destinada ao trabalho com as biografias linguísticas foi realizada com base em um material elaborado a partir de uma adaptação da proposta da Flor das Línguas, apresentada por Simon e Maire Sandoz (2008). Apresenta-se na Figura 1 o material utilizado:

Figura 1 – Flor das Línguas



Fonte: Elaborado pela autora, inspirado de Simon e Maire Sandoz (2008)

As pétalas da Flor apresentam os diferentes elementos da biografia linguística do indivíduo:

- línguas que eu falo;
- línguas que eu não falo, mas entendo;
- línguas que eu não falo, mas já vi escrita;
- línguas que eu não falo, mas já vi alguém falando;

- Línguas que eu gostaria de saber.

Foi solicitado aos alunos que eles refletissem, individualmente, e preenchessem cada uma das pétalas com as informações que correspondiam à sua situação. Durante a realização da atividade, regularmente eu os lembrava de que não havia resposta “certa” ou “errada” para as pétalas, buscando incentivá-los a fazer o registro mais sincero possível.

Um elemento de interesse é que eles de tempos em tempos me perguntavam: “quais línguas você fala?”, visto que eu já havia me dirigido a eles em outras línguas e essa informação poderia ajudá-los a realizar a atividade, especialmente no preenchimento da pétala “línguas que eu não falo, mas já vi alguém falando”. Como o objetivo da atividade era encontrar a manifestação mais espontânea da relação que os alunos construíram com as línguas ao longo da vida, inclusive ao longo da primeira etapa do projeto “Ler o mundo”, eu não respondi a essa questão colocada por eles, para dar espaço à memória, ao aspecto afetivo e ao interesse genuíno que cada um atribuiu às línguas com que teve contato.

Para completar a Flor das Línguas, os alunos dispunham do caderno de atividades do projeto, que puderam consultar livremente.

4 RESULTADOS

Os resultados obtidos com a realização da atividade são, em geral, bastante positivos e abrem espaço para uma reflexão sobre o tipo de abordagem é possível utilizar no ensino de línguas para que o aprendizado seja mais significativo e leve em consideração o patrimônio já construído pelo aluno ao longo da vida.

Antes de passar à exposição dos resultados em si, é importante apresentar uma informação relativa à aula que precedeu a que foi dedicada à Flor das Línguas, porque trata-se de um elemento relevante para a construção da autoimagem dos alunos e das representações que carregam sobre o que é saber uma língua.

Na leitura do texto “Por que aprender uma língua estrangeira?”, lido e trabalhado com os alunos, eles se confrontaram, pela primeira vez, com as palavras “monolíngues” e “bilíngues”, que não fazem parte de seu vocabulário cotidiano. Os termos foram esclarecidos aos alunos que, em seguida, foram questionados sobre a sua condição. A maioria absoluta dos alunos

levantou a mão para responder afirmativamente à pergunta “Quem aqui é monolíngue?”. Poucos alunos levantaram a mão para responder afirmativamente à segunda e terceira perguntas: “Quem aqui é bilíngue?”, “Quem aqui é plurilíngue?”. Diante dessa reação, a professora-pesquisadora convidou-os a aprofundar na reflexão, com outras perguntas que os levaram a perceber que eles tinham conhecimento de outras línguas, tais como o inglês, objeto de estudo de uma disciplina na escola, o espanhol, que alguns alunos já tinham manifestado em aulas anteriores, por meio de frases prontas ou apresentação de músicas nessa língua.

Neste momento da discussão, alunos passaram a responder com frases que evidenciavam as competências parciais que eles apresentavam: “eu conheço algumas palavras em inglês”, “eu sei falar ‘bom dia’ em espanhol” e assim por diante.

Dito isso, passamos à exposição dos resultados da atividade da Flor das Línguas com os alunos.

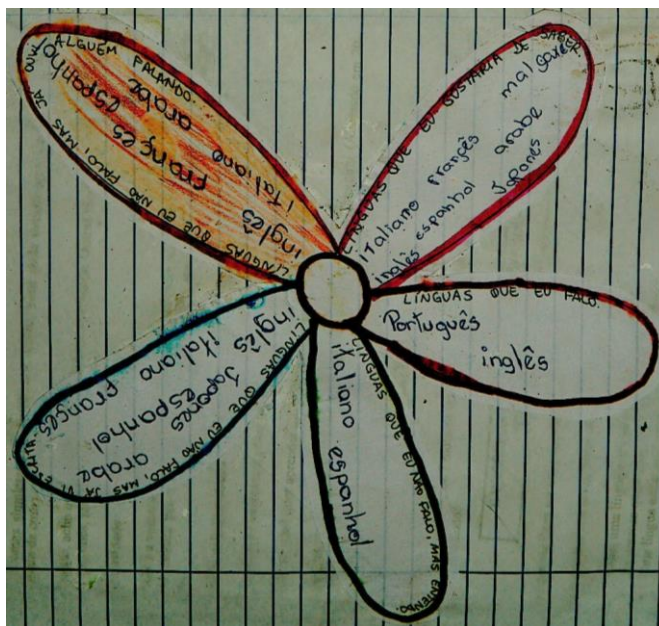
No que tange à quantidade de línguas, os alunos perceberam que já foram expostos a inúmeras línguas diferentes. As pétalas “línguas que eu não falo, mas já ouvi alguém falando / mas já vi escritas” foram preenchidas com uma grande variedade de línguas, que incluíam as línguas faladas pela professora ao longo da primeira etapa do projeto; em outras aulas, especialmente a aula de inglês; bem como outras que eles já tinham ouvido em filmes, músicas e jogos eletrônicos ou ao vivo, na fala de locutores de outras línguas que eles já encontraram em estabelecimentos comerciais ou em outros espaços das cidades.

Ainda no que se refere à exposição dos alunos às línguas, observa-se que, apesar de eles terem sido expostos às mesmas línguas, nas aulas precedentes, eles estabeleceram relações diferentes com elas. Isso se manifesta, principalmente, nas perguntas feitas por eles ao longo da realização da atividade, que se assemelham àquelas feitas quando da reflexão sobre a noção de sujeito mono-, bi- e plurilíngue: “sei só um pouco de inglês, posso colocar na flor?”, “eu só sei falar ‘bom dia’ em italiano, isso conta?”.

A relação estabelecida pelos alunos com cada uma das línguas é o que configura a informação de interesse no trabalho com as biografias linguísticas: se, ao longo do percurso escolar, por exemplo, eles são expostos à língua inglesa da mesma forma e na mesma frequência, por que uma aluna registra o inglês na pétala “línguas que eu falo” e outra, na pétala “línguas que eu não falo, mas entendo”? A resposta reside exatamente na diferença entre as representações que cada aluno tem da língua, das relações precedentes estabelecidas entre ele e outros

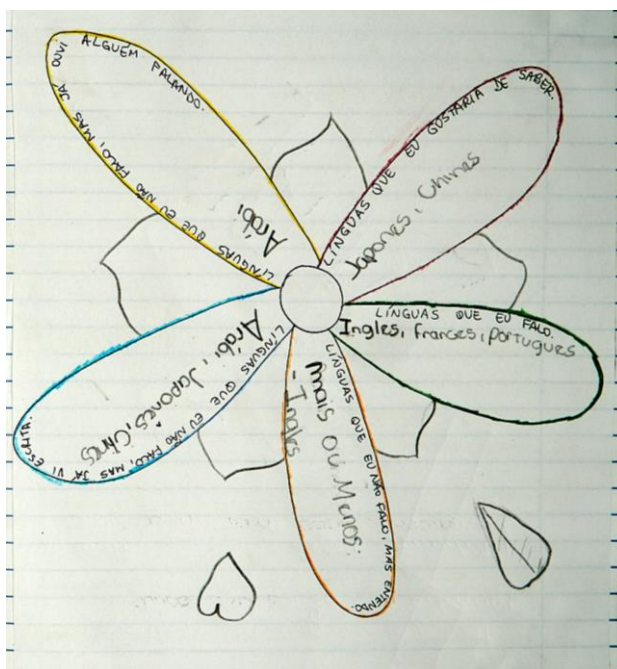
falantes da língua, entre ele e as representações transmitidas a eles por terceiros, em síntese: do percurso de vida e em que circunstâncias e condições a língua entrou em sua vida. Alguns alunos escreveram expressões como “mais ou menos” e “um pouco de” antes de escrever o nome da língua, como se observa nas Figura 2 e 3.

Figura 2 – Exemplo de Flor das Línguas



Fonte: dados da pesquisa

Figura 3 – Exemplo de Flor das Línguas



Fonte: dados da pesquisa

No que tange à experiência extraescolar, as Flores também foram reveladoras e reforçaram a ideia de que o Brasil não é um país em que apenas o português é falado em todos os lugares: um aluno que contava, em diversas aulas, situações vividas por ele a partir do contato com comerciantes chineses do centro da cidade colocou o chinês em todas as pétalas “línguas que eu não falo, mas já vi escrita/já ouvi alguém falando. Esse mesmo aluno coloca a língua italiana junto com o português na pétala “línguas que eu falo”.

A produção desse aluno revela ainda um processo inconsciente de representação e categorização das línguas: o português é a língua materna e a língua de escolarização/comunicação desse aluno; o italiano, por sua vez, foi a língua mais trabalhada com o grupo a que pertence esse aluno (Grupo 1 – Suíça).

Assim, o aluno faz “a distinção clássica (...) entre aprendizagem formal dispensada em meio institucional e aquisição informal em meio social”¹² (DABÈNE, 1990, p. 10), registrando e classificando seus conhecimentos das línguas italiana e portuguesa (aprendidas em meio formal) diferentemente dos conhecimentos que possui da língua chinesa, com a qual ele só teve contato no meio social, sendo, portanto, uma língua situada em um contexto “informal”, não escolar.

No que se refere à autoestima, à manifestação de uma representação positiva de si mesmo e de suas competências, há a produção de dois alunos, que registraram o japonês entre as “línguas que eu não falo, mas entendo”. Esses alunos jogam um jogo *online* cujas instruções são apresentadas em japonês, há nomes de objetos escritos em japonês, entre outros momentos de utilização da língua, oral e escrita, na interface do jogo. Apesar da enorme distância entre o japonês e o português (a começar pelo alfabeto), os alunos conseguem jogar o jogo, e, portanto, eles se autorizam a afirmar que eles compreendem o japonês. Nesse caso, o trabalho com a biografia linguística traz à consciência do aluno as capacidades que ele possui, visto que ele percebe que é capaz de compreender, pelo contexto, determinados elementos do jogo.

Em uma análise ainda mais aprofundada, que não foi objeto da presente pesquisa, é possível levantar a hipótese de que, pela repetição de determinados elementos, ou da combinação da verbalização das palavras que aparecem na tela no curso do jogo, o aluno é capaz de fazer associações e assimilar que determinado conjunto de caracteres em japonês apresenta

¹² Tradução nossa. Texto original: “la distinction classique (...) entre apprentissage formel dispensé en milieu institutionnel et acquisition informelle en milieu social” (DABÈNE, 1990, p. 10)

determinada significação, que ele associa ao momento do jogo e, assim, mesmo que em proporções pequenas, começa a haver um contato real entre a criança e a língua japonesa.

No que tange à reflexão metalinguística, um dos resultados mais significativos é o fato de a variante europeia do português ter sido considerada como uma outra língua por duas alunas, que a anotaram nas pétalas “línguas que eu não falo, mas entendo” e “línguas que eu gostaria de saber”. Destaca-se que as duas alunas pertenciam ao mesmo grupo, no qual havia uma terceira aluna que conhecia uma família portuguesa que mora no Brasil. Esse fato era regularmente lembrado pela aluna, que tentava imitar o sotaque e a forma de falar dos portugueses. Analisando-se o conjunto das variantes que podem ter interferido nessa representação, deduz-se que o simples fato de essa variante da língua ser evocada constantemente nas aulas desse grupo proporcionou a essas duas alunas a reflexão e a categorização da variante europeia do português como uma língua distinta da variante brasileira. Isso pode se relacionar com o fato de elas terem considerado a variante europeia tão diferente e distante da língua que elas utilizam cotidianamente, que elas chegaram ao ponto de distingui-la de sua língua materna, como fizeram com as outras línguas trabalhadas em sala.

Especificamente nos aspectos afetivos e psicológicos, um traço dos resultados chama a atenção: a pétala “línguas que eu gostaria de saber” foi preenchida por uma grande variedade de línguas ou pelas palavras “todas [as línguas]” ou “as 7 mil línguas”. Isso demonstra, por um lado, um grande interesse dos alunos pelo conteúdo que estava sendo trabalhado nas aulas, que se transforma em um objeto de desejo de aprendizagem, ao mesmo tempo que indica que eles começam a se projetar em um futuro em que tal aprendizado é possível, colocando como ponto seguro a capacidade que têm de aprender tais línguas.

Soma-se a esta última consideração o fato de os alunos terem registrado nas mais diferentes pétalas línguas cujos nomes eles nem conheciam antes do início do projeto “Ler o mundo”, como, por exemplo, o malgache, o sesoto, o dinamarquês, o hebraico, o sueco, o romanche e o farsi, o que evidencia o interesse e a curiosidade despertada neles pelas atividades do projeto e por esse novo universo que foi apresentado a eles ao longo da realização das atividades. Além do interesse, fica evidenciado também o conhecimento adquirido por eles sobre a existência das línguas e de sua variedade, elementos que não estavam presentes antes do início do projeto, quando eles respondiam, em sua grande maioria, que as línguas que existiam no mundo eram o português, o inglês, o espanhol, o japonês e o chinês.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente artigo se apresenta como um exemplo da prática pedagógica que toma como base o trabalho com as biografias linguísticas dos alunos com o objetivo de contribuir para a construção da sua identidade. Por meio da reflexão de seu percurso de contato com as línguas que os rodeiam, os alunos começam a tomar consciência das competências que possuem e esse despertar pode ter efeitos muito positivos na autoestima e na sua capacidade de estabelecer novas relações com a construção do conhecimento, com seu percurso escolar e com os horizontes futuros para sua atuação no mundo e na sociedade, no campo profissional, em síntese, nas diversas esferas de que participará como ator social plurilíngue ao longo de sua vida.

Apesar de ter sido aplicado e analisado em contexto do Ensino Fundamental II, o aporte do uso das biografias linguísticas pode ser encontrado em todos os níveis de escolaridade e mesmo em cursos livres e em outras áreas do conhecimento. Sua contribuição para a construção da identidade do indivíduo é significativa, na medida em que o convida a lançar novo olhar para sua trajetória pessoal, jogando luz sobre as representações que construiu, de si mesmo, do outro, da alteridade, da diversidade, da cultura, da sociedade.

As diversas pesquisas realizadas em contextos diversos são reveladores do potencial psicoafetivo do trabalho com as biografias linguísticas, que são um passo em direção a uma educação plurilíngue e intercultural mais ampla, em consonância com as necessidades do mundo atual, no que tange o contato dos indivíduos com os outros indivíduos, no mundo do trabalho e nas relações sociais.

A vivência plurilíngue e intercultural permite ao indivíduo construir competências comunicacionais, mas também de mediação linguística e cultural, transformando-se em um elemento que une ao invés de separar, que interliga ao invés de construir barreiras. Na atualidade, momento em que inúmeras barreiras físicas foram destruídas, outras passam a constituir o obstáculo das relações humanas, sobretudo quando há diferenças culturais e comportamentais. A didática do plurilinguismo tem um papel importante neste âmbito, podendo trazer grandes contribuições através do seu campo de atuação, junto aos mais diversos públicos de aprendizes.

Agradecimentos

O presente trabalho foi realizado com apoio da CAPES, Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil, no âmbito do Programa Capes/Cofecub, que permitiu à doutoranda a realização de um período de doutorado-sanduíche no Laboratoire LIDILEM – Linguistique et Didactique des Langues Etrangères et Maternelles – da Université Grenoble Alpes, em Grenoble (França) entre novembro/2018 e dezembro/2019.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular. Ministério da Educação e Cultura. 2018.

BRASIL. Lei 10.436/2012. Disponível em:
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/110436.htm Acesso em: 27 de set. 2017.

CACCIALI, Paule; MAIRE SANDOZ, Marie-Odile; SIMON, Diana-Lee. Une Indienne au collège. Quand les démarches de soins et didactique du plurilinguisme s'en mêlent. *In*: SIMON, Diana-Lee; DOMPMARTIN-NORMAND, Chantal; GALLIGANI, Stéphanie; MAIRE SANDOZ, Marie-Odile (orgs.). **Accueillir l'enfant et ses langues : rencontres pluridisciplinaires sur le terrain de l'école**. Paris: Riveneuve éditions, 2015. p. 73-94

CANDELIER, Michel. **Janua Linguarum – la porte des langues – L'introduction de l'éveil aux langues dans le curriculum**. Strasbourg: Centre Européen pour les langues vivantes/Conseil de l'Europe. 2003. Disponível em:
<http://archive.ecml.at/documents/pub121f2003candelier.pdf> Acesso em: 06 abr. 2018

CANDELIER, Michel. Approches plurielles, didactiques du plurilinguisme : le même et l'autre. **Les Cahiers de l'ACEDLE**, 5, p. 65-90, 2008. Disponível em:
https://acedle.org/old/IMG/pdf/Candelier_Cah5-1.pdf . Acesso em: 06 de abr. 2018.

CONSELHO DA EUROPA. **Quadro europeu comum de referência para as línguas**. Edições Asa, Lisboa, 2001. Disponível em:
http://area.dge.mec.pt/gramatica/Quadro_Europeu_total.pdf Acessado em: 6 abr. 2018

COSTE, Daniel; SIMON, Diana-Lee., The Plurilingual Social Actor. Language, Citizenship, Education. *In*: GAJO, Laurent; MOORE, Danièle (orgs.) **International Journal of Multilingualism**, volume 6, Issue 2 (“French voices on plurilinguism and pluriculturalism”), 168-185, 2009.

CUQ, Jean-Pierre (org.). **Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde**. Paris: CLE International, 2003.

DABÈNE, Louise. **Variations et rituels en classe de langues**. Paris: Hatier, 1990.

DABÈNE, Louise. Le développement de la conscience métalinguistique : un objectif commun pour l'enseignement de la langue maternelle et des langues étrangères. *In: Repères. Recherches en didactique du français langue maternelle*, Année 1992, 6, p. 13-21
Disponível em https://www.persee.fr/doc/reper_1157-1330_1992_num_6_1_2062. Acesso em: 18 mar. 2019

DABÈNE, Louise. **Repères sociolinguistiques pour l'enseignement des langues, Les situations plurilingues**. Vanves: Hachette, Références, 1994.

HAWKINS, Eric. **Awareness of Language: an Introduction**. Cambridge University Press, 1984.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Censo demográfico 2010.

LÓPEZ, Ana Paula de Araújo. Subsídios para o planejamento de cursos de português como língua de acolhimento para imigrantes deslocados forçados no Brasil. 2016. 261f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2016.

PRASAD, Gail. Des élèves en tant qu'ethnographes de leurs propres langues : rendre le plurilinguisme davantage présent à l'école. *In: SIMON, Diana-Lee; DOMPMARTIN-NORMAND, Chantal; GALLIGANI, Stéphanie; MAIRE SANDOZ, Marie-Odile (orgs.). Accueillir l'enfant et ses langues : rencontres pluridisciplinaires sur le terrain de l'école*. Paris : Riveneuve éditions, 2015. p. 189-214

Samuel, "Por que aprender uma língua estrangeira?", Blog MOSAlingua - Learn words, enjoy the world, 09.11.18, Disponível sur : <https://www.mosalingua.com/pt/por-que-aprender-uma-lingua-estrangeira/> Accès le 10 Février 2018.

SIMON, Diana-Lee; MAIRE SANDOZ, Marie-Odile. Faire vivre et développer le plurilinguisme à l'école : les biographies langagières au cœur de la construction d'identités plurielles et du lien social. **Revue de didactologie des langues cultures et de lexiculturologie**, n° 151, p. 265-276, 2008/03. Disponível em: http://www.cairn.info/article.php?ID_REVUE=ELA&ID_NUMPUBLIE=ELA_151&ID_ARTICLE=ELA_151_0265. Acesso em: 27 mar.2018.

THE LANGUAGE BIOGRAPHIES AS A STUDENT IDENTITY BUILDING TOOL

***Abstract:** This work fits into the axis of alternative pedagogies and social innovations. In the context of Brazilian basic education, language teaching is treated from a unique perspective, which deals with them in separately, leaving aside the relationships between them and without considering the linguistic repertoire of students. In the field of language didactics studies, plural approaches come with a new way to expand these practices, from the perspective of a plurilingual education, which is based on the relations between languages itself and the relations of individuals with them. In this context, when the concept of linguistic biography becomes part of the work with the students, new elements emerge, such as the socio-affective issues that concern self-esteem, representations of oneself and others, of languages, of one's own abilities. In addition, they contribute to the student's linguistic development, as well as to their human and emotional development, by becoming aware of the elements that constitute their identity. This paper presents the results of an experiment in a public elementary school in Belo Horizonte, with 6th grade students in a disadvantaged socioeconomic context. As part of the project "Read the world", an activity was carried out in which the students worked their linguistic biography, through a support, Languages Flower. The results point in the same direction as previous research in the field of language didactics and encourage a reflection on the use of such pedagogical practice in the Brazilian context.*

***Keywords:** Linguistic biographies. Identity. Plurilingual education. Pluralistic approaches. Language awareness (Eveil aux langues).*

O TRABALHO COMO PRINCÍPIO ORGANIZADOR DA PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA

doi: 10.47930/1980-685X.2020.2504

SILVA, Luciane Teixeira da¹– luciane.teixeira.silva@gmail.com
Universidade Federal de São Carlos, Programa de Pós-Graduação em Educação
Travessa do Chaco, 2609 apartamento 401
66093-543– Belém – Pará – Brasil

NOSELLA, Paolo²– nosellap@terra.com.br
Universidade Federal de São Carlos, Programa de Pós-Graduação em Educação
Rua Filomena Rispoli, 95
13564-130– São Carlos – São Paulo – Brasil

Resumo: *O objetivo do texto é discutir uma das dimensões da relação trabalho e educação, o trabalho como princípio organizador de processos formativos no contexto da Pedagogia da Alternância, tomada como uma proposta fecunda para que este princípio seja colocado em prática. O texto, que resulta de revisão bibliográfica e da coleta de dados empíricos, articula leituras de clássicos marxistas e autores contemporâneos com o objeto da pesquisa em andamento, a experiência da Pedagogia da Alternância desenvolvida na Casa Escola de Pesca, uma escola pública municipal de ensino fundamental e médio integrado à formação profissional em pesca e aquicultura, localizada na região insular da cidade de Belém, capital do Estado do Pará. Trata do trabalho enquanto princípio educativo, numa perspectiva ontológica. Como achados iniciais destaca-se o espaço político que essa escola ocupa, próprio da educação do campo, e o ineditismo da experiência desenvolvida no espaço geográfico da Amazônia paraense, sendo determinada e reagindo às contradições do modo de produção capitalista, revelando formas próprias de manifestação no trabalho como organizador dos processos educativos.*

Palavras-chave: *Educação do Campo. Trabalho, Educação. Alternância. Trabalho como Princípio Educativo.*

¹ Pedagoga, Mestre em Educação, Doutoranda em Educação pela Universidade Federal de São Carlos

² Filósofo, historiador e Doutor em Educação

1 INTRODUÇÃO

Na primeira parte do texto apresento três ideias básicas, primeiramente sobre a alternância, em seguida sobre o trabalho como princípio e sobre a educação no campo, por fim descrevo brevemente a Casa Escola da Pesca, objeto da pesquisa.

A Pedagogia da Alternância é uma forma de organização do ensino escolar que combina diferentes experiências formativas. Caracteriza-se pelo uso articulado de dois tempos e espaços distintos, porém, igualmente importantes. Esses dois tempos são o tempo escola e o tempo comunidade. Essa proposta pedagógica se organiza por meio da alternância dos alunos entre períodos nas suas comunidades e período em tempo integral na escola.

É experimentada no Brasil desde os anos de 1960, na primeira Escola Família Agrícola, fundada em Olivânia, no interior do estado do Espírito Santo, com o apoio de padres italianos responsáveis pela estrutura pedagógica da escola, e também pelos políticos e religiosos católicos da região que contribuíram com apoio financeiro e estrutural, doando terras e apoiando politicamente a ideia da criação de uma escola no espaço rural.

É importante destacar a fundação desta primeira escola pois foi ela que deu a direção de outras que surgiram e foram se espalhando para resto do Brasil. A direção estava no fato de levarem o nome Escolas Famílias Agrícolas adiante, com cursos em alternância, de formação de técnicos agrícolas, contando com a cooperação de trabalhadores rurais, familiares dos estudantes, sindicatos, lideranças comunitárias e também de lideranças religiosas.

Os registros dessas experiências podem ser lidos em pesquisas de mestrados e doutorados, como a pesquisa de Araujo (2018), sobre a Escola Família Agrícola da região de Alagoinhas, na qual o autor resgata as memórias dos alunos da primeira turma formada pela escola, procurando identificar os impactos dessa formação em suas vidas, ou de Fazio (2019) o autor constrói uma narrativa sobre a fundação da Escola Família Agrícola do Sertão, ambas do estado da Bahia.

Outro interessante trabalho de De Burghgrave (2011) analisa como a lógica da exploração capitalista é capaz de subverter o sentido do trabalho. Vagabundos são os agricultores que não querem e não deixam o grande capital "trabalhar", que impedem o desenvolvimento da região com as suas exigências, no caso, a reivindicação pela criação de caprinos na região. De Burghgrave expõem como Escola Comunidade Rural de Brotas de Macaúbas, se constituiu

como um espaço não apenas de resistência, mas de afirmação da cultura e de valores do sertão e da busca pela cidadania.

Estes trabalhos revelam que ao longo da fundação e instalação de uma Escola Família Agrícola há um forte sentimento participação da comunidade, pais e mães dos alunos e de lideranças políticas, que se articulam pelo funcionamento da escola, pelo financiamento e asseguram uma defesa pelos seus direitos como populações do campo. São pesquisas que contam a histórias sobre as primeiras turmas e a condição atual dessas Escolas, revelando que a inspiração principal, a alternância, foi mantida e orientada pelas principais atividades econômicas de cada região.

No contexto pedagógico, o conteúdo dessas escolas toma como base as atividades locais, qual seja, o cultivo da banana, do milho, do café, do pescado, etc. A partir dessa atividade é organizando a sua parte curricular e também os seus tempos, sendo definida a quantidades de dias de alternância na escola e na comunidade e as disciplinas que deveriam ser elencadas.

A alternância, enquanto metodologia, conta com elementos próprios tais como o currículo estruturado por temas geradores, onde cada período escolar é orientado por um tema específico e próximo do aluno, como a sua casa, a comunidade, o estado e as atividades produtivas da região etc.

O Plano de Estudos e o Caderno da realidade, são os materiais responsáveis pela conexão entre a escola e a comunidade, mediados pela visão de mundo do aluno. O Plano de Estudos, em particular, é resultado de um questionário aplicado com a família, comunidade ou uma instituição no período de alternância na comunidade, abordando um tema específico. Essas respostas vão conduzir as discussões das sessões de estudos seguintes, o resultado dessas vão sendo registrados no caderno da realidade, que é um esboço de um livro produzido pelos próprios alunos, que conta o percurso feito por ele e com as suas análises sobre os temas estudado.

Além disso a Escolas que trabalham com a Pedagogia da Alternância se organizam em forma de internato, os alunos ficando em período integral na escola. Os hábitos do internato contribuem para promover uma vida mais autônoma e em coletividade. Os estágios profissionais também são muito importantes, pois eles fazem parte da alternância e têm um grande valor formativo pois permitem aos estudantes experienciar diversos espaços de trabalho, viabilizando que eles se identifiquem com as atividades que desejam desenvolver.

Após a breve exposição sobre a organização da pedagogia da Alternância, vou tratar sobre o trabalho. Para definir a ideia de trabalho enquanto princípio educativo com a qual trabalhamos torna-se importante reconhecer o caráter histórico daquilo que chamamos de trabalho. Sobre isso, Nosella (2005), esclarece.

A abordagem da categoria "trabalho" pelo método-dialético nega, de saída, que se trata de uma concepção historicamente homogênea, isto é, a noção de trabalho não é uma vaga ideia que se aplica indistintamente a qualquer atividade que o homem faz para sobreviver. A história, pelo contrário, força a diferenciar e qualificar, ao longo dos séculos, as diferentes formas e concepções de trabalho humano" (NOSELLA, 2005 p. 30 – grifos do autor)

A história nos força a olhar o trabalho em constante processo de mudança, de alteração das suas concepções e formas. A compreensão do trabalho enquanto princípio educativo é uma dessas formas de compreender o trabalho. Significa reconhecer que o contexto em que vivemos é produto histórico, produzido por meio do trabalho das gerações precedentes. A nossa língua, os costumes, a moral, a religião, os conhecimentos produzidos, tudo isso é fruto da ação humana transformadora sobre a realidade concreta por meio do trabalho, que se qualifica e se modifica ao longo do processo histórico.

Para a finalidade deste texto o reconhecimento da historicidade da categoria trabalho não é suficiente, ainda é importante situá-lo no contexto da relação campo cidade, pois, tratamos aqui de uma pedagogia voltada para um espaço político particular, o campo, que também é fruto de um processo histórico.

Saviani (2016) exemplifica o desenvolvimento da humanidade a partir da relação campo-cidade. Para ele na Antiguidade homens e mulheres viviam na cidade, mas sobreviviam do que era produzido no campo. Na Idade Média viviam no campo e do campo, na Idade Moderna na cidade e da Cidade.

Marx esclarece “A idade média começa com o campo como cenário da história, cujo ulterior desenvolvimento ocorre, então, através da oposição entre cidade e campo. A modernidade consiste na urbanização do campo e não como entre os antigos, na ruralização da cidade” (MARX, 1975 p.74), ou seja, a relação cidade-campo se articula com a relação indústria - agricultura. “Nas sociedades burguesas é ao contrário, a agricultura torna-se cada vez mais um simples ramo da indústria e encontra-se totalmente dominada pelo capital (MARX 1973, p. 236 e 237).

No Brasil a relação campo e cidade pode ser caracterizada pela urbanização do campo e a industrialização da cidade, observada no processo histórico do uso dos espaços rurais, que pode ser descrito como uma exploração predatória e negação de direitos às pessoas que vivem nele.

Atualmente vivemos um processo de urbanização do campo, que se acelera no contexto neoliberal, com o agronegócio e a agroindústria, que agudizam a concentração de renda, a exploração e o aumento das desigualdades.

Além disso isso se reflete na introdução de modernas tecnologias no processo de produção no campo, com o objetivo de acelerar a exploração e extração de mais-valia. Por exemplo, pelo intenso uso de grandes embarcações (balsas, cargueiros) que provocam também impactos ambientais, a pesca industrial para exportação, o agronegócio, pela exploração mineral, que enriquecem poucos e empobrecem ainda mais o homem/mulher do campo. Esse processo não reconhece seus saberes, sua identidade, sua história e sua prioridade frente aos demais interesses em jogo.

A modernização do trabalho nos espaços rurais brasileiros atendeu apenas aos interesses do grande capital, urbano e rural, em detrimento do trabalhador rural, seja o agricultor, o ribeirinho ou o pescador artesanal. Nesse contexto o trabalho artesanal e familiar entra em conflito com a produção agrícola industrializada, degradante e predatória.

Nelito e Neto (2016) esclarecem sobre os efeitos dessas ações para a organização da vida dos sujeitos do campo,

A modernização da agricultura baseada em uma concentração de terras por parte de uma minoria, com a produção direcionada para exportação, desqualificou a produção dos pequenos produtores, provocou a migração campo-cidade, que se tornou crescente devido às condições precárias em que se encontravam os pequenos produtores (NELITO e NETO, 2016 p. 157)

Os trabalhadores do campo perdem o seu território precisando se adaptar a uma nova realidade, proletarizando-se. Nesse contexto a educação também serve como instrumento de negação do trabalho e da cultura do homem do campo. Sobre os efeitos na educação Nelito e Neto (2016) explicam,

Com o aumento da oferta de mão de obra e a pouca quantidade de vagas disponíveis, a escolaridade formal foi utilizada como mecanismo de exclusão do trabalho, visto que ela determina a possibilidade de ocupação ou não de uma vaga de emprego disponível. Vale ressaltar que o desemprego não está relacionado à qualificação, mas, sim, à criação de vagas. A formação para o trabalho no campo, ao longo do tempo, vem se dando no próprio processo de trabalho. A educação escolarizada muito pouco esteve presente para o exercício das atividades dos camponeses. (NELITO e NETO, 2016 p.158)

Nesse contexto se torna mais importante uma formulação pedagógica que reconheça o trabalho como atividade vital, como atividade ontológica de formação do homem. Uma pedagogia que tenha o trabalho como princípio educativo e pedagógico.

Considerando isso, para a produção da pesquisa de tese a Casa Escola de Pesca me chama atenção, por que é uma escola pública municipal que adotou um modelo de pedagogia, que dentre as “pedagogias alternativas” é uma das mais inovadoras, a Pedagogia da Alternância. Inovadora por que reconhece que espaços educativos que não são a escola, como a comunidade, a horta, a terra e o rio, por exemplo. Ao mesmo tempo que não retira da escola, a instituição, o seu papel formador e central, principalmente para a classe trabalhadora, mas busca integrar esses dois espaços, organizando-os em tempos: tempo escola e tempo comunidade, conferindo maior autonomia (liberdade) ao homem/mulher do campo.

A Amazônia, espaço onde a escola que estou estudando está situada, é um espaço de intensas disputas, caracterizadas por ocupações desordenadas e violentas. As consequências da forma como a os estados da região norte foram ocupadas revelam uma relação predatória e entreguista.

Esse modelo de ocupação revela a forma como o trabalho se desenvolveu na região, de maneira estranha, inorgânica, imposta (com violência muitas vezes), convivendo com o trabalho rustico do pescador, por exemplo. A pequena embarcação passa a dividir espaço com navios cargueiros que escoam a produção. Ou seja, em um mesmo espaço estão presentes o tradicional e o moderno, que hora entram em conflito, hora parecem se organizar, mas que são frutos de uma relação hierarquizada.

2 COMPREENDENDO A PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA POR MEIO DA RELAÇÃO TRABALHO E EDUCAÇÃO

Desde a sua origem na França, nos anos de 1930, a relação trabalho e educação esteve presente na concepção das Casas Famílias Agrícolas, onde a Pedagogia da Alternância se originou. As Casas famílias foram fundadas pelo o abade Granerau ao constatar que jovens e crianças filhos de agricultores moradores de Sérignac-Péboudou, tendiam a abandonar o campo conforme avançavam nos estudos, mudando-se para a cidade. Ao encontrar um jovem que recusou seguir esse destino ao afirmar “quero ser camponês” sem estigma ou obrigação de sê-lo, o abade começa a trabalhar para a construção de uma escola naquele espaço rural, que não obrigasse a saída do campo para a continuidade dos estudos, esse foi o principal motivo para a criação das escolas famílias.

A história da primeira Maisson Familiale fundada por Granerau é contada no livro de Lauzon, revelando que um misto de espontaneidade, persistência e compromisso, permeiam essa história, ao mesmo tempo revela também que essa escola surge do desinteresse governamental pelo meio rural, pela organização dos sindicatos rurais franceses e do movimento Católico da região. Os conceitos de progresso social, solidariedade e de respeito às pessoas estão na origem das maisons familiares. Contudo, “este nascimento não foi espontâneo, nem se deu por acaso; menos ainda pela providência, foi fruto de um longo caminho de ideias que banharam o início do século XX” (GRANERAU, 2007 p. 5 e 6).

Essas ideias representavam uma mudança social, pois exigia a aprendizagem a partir do real, levando em conta as necessidades dos adolescentes, “funções complementares dos professores e animadores-educadores, responsabilidade dos estudantes (“confiança e não supervisão”), importância da vida do trabalho em grupo, acesso universal à educação...” (GRANERAU, 2007 p. 7).

A partir desses princípios e orientado pelo desejo dos jovens de continuar seus estudos no seu local de vida e não na cidade e pela necessidade de ajudar suas famílias no trabalho no campo essa ideia original é colocada em prática. Optar em ser camponês poderia não significar mais abandonar a escolar, ser camponês não significava mais ser ignorante, agora seria possível estudar e trabalhar junto à sua família, pois essa separação não existe mais.

Por sua necessidade original a Pedagogia da Alternância toma o trabalho como princípio, em seu conteúdo e como forma, por exemplo, pela sua organização tentar integrar a escola e a

comunidade, também é do trabalho como atividade produtiva que vem a base para a organização dos temas geradores. Sobre a organização da alternância Faria (2006) argumenta, “o espaço de trabalho familiar também é formativo, didático e integra o período letivo da escola. Para que haja um processo formativo nos diferentes espaços escola-família é necessária uma didática específica, com instrumentos metodológicos que articulem o tempo escola e o tempo trabalho” (FARIA, 2006 p. 10)

A experiência francesa se espalhou para outros continentes. As primeiras casas famílias agrícolas e a Pedagogia da Alternância chegaram no Brasil há mais 50 anos no interior do estado do Espírito Santo. Nosella (2012), ao apresentar as origens da Pedagogia da Alternância no Brasil, analisa a construção do documento de Santa Helena para expor as linhas essenciais do plano pedagógico da primeira escola que surgiu no Espírito Santo. Esse documento identifica a opção filosófica da escola pelo uso do termo ‘para que’ nós queremos trabalhar” para explicar a sua finalidade. Essa opção revela o sentido assumido pela escola, para que essa escola existe? - Porque nós queremos trabalhar, na nossa terra e com a nossa família.

No contexto de criação dessas escolas, o interior capixaba, também se vivia as consequências do abandono do campo por falta de condições de trabalho e de estudo, pauta abandonada pelos governantes da época. Aquela região não oferecia condições de vida ou possibilidades de trabalho, desse modo, decidir ficar ali seria aceitar condições precárias, decidir sair seria aceitar condições de vida e trabalho precários na cidade. Por isso Nosella explica que a função da escola família era dupla, apresentar as possibilidades do meio rural e não criar obstáculos para uma possível saída.

Quanto ao problema de fixação do homem no campo para evitar o êxodo rural, o documento contorna a dificuldade no sentido da escola família tentar evidenciar, junto aos alunos, todas as possibilidades que o campo oferece sem, porém, criar obstáculos à eventual opção de saída dos mesmos para a cidade. Em outros termos, pode-se dizer que a escola-família não é profissionalizante e sim vocacional, a serviço dos adolescentes do meio-rural. (NOSELLA, 2012, p.84)

Ou seja, uma escola a priori desinteressada, que buscasse despertar a vocação e os interesses dos seus alunos, que se organizasse em função do trabalho, não da empregabilidade. Por conta disso, a organização pedagógica da alternância reconhece que os espaços que não são a

escola, como a comunidade, a horta, a terra, o rio são também espaços educativos. Ao mesmo tempo que não retira da escola, a instituição, o seu papel de formadora e central, principalmente para a classe trabalhadora, busca integrar esses dois espaços, organizando-os em tempos distintos: tempo escola e tempo comunidade.

Para a organização do processo formativo nos diferentes espaços, escola e família, tornou-se necessária uma didática específica e instrumentos que articulem os dois tempos. O registro também é muito valorizado na alternância e tudo o que o aluno produz e pensa, suas opiniões e suas impressões são registradas e discutidas.

Quando na organização da Pedagogia da Alternância se reconhece que os espaços não escolares também são educativos também se reconhece que o trabalho manual, seja da agricultura, da pesca e do extrativismo, possui uma função pedagógica. Embora as formas de educação não escolares tenham surgido antes da escola, para a classe trabalhadora, e principalmente para a classe trabalhadora rural, ela é indispensável, pois são anos de atraso educacional em relação a cidade.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Pedagogia da Alternância e a sua forma de organização são melhor analisadas por meio de uma perspectiva histórica, por isso é necessário verificar, se o trabalho na sua forma e conteúdo ainda estão presentes na alternância? Que tipo de trabalho, estamos falando. Do trabalho alienado das pedagogias liberais, que também é formativo, ou do trabalho ontologicamente considerado?

O trabalho nas pedagogias liberais é educativo, mas em sua forma alienada. Nas pedagogias socialistas o trabalho é tomado como princípio educativo, mas trabalho enquanto valor de uso, em sua forma concreta, como atividade produtora de coisas úteis e formadora, portanto, da própria humanidade.

Por meio da revisão bibliográfica realizada para a produção do presente texto, foi possível observar que quase todas as Escolas Famílias agrícolas estudadas, localizadas em diversos estados e contextos brasileiros, possuem um fim determinado, um objetivo de formação definido. Serve para formar técnicos agrícolas, técnicos em recursos pesqueiros, técnicos em determinada atividade.

Isso acontece, principalmente, em função da forma como a legislação educacional brasileira permite que essas escolas estejam organizadas, pois elas precisam ter um viés profissionalizante com uma finalidade bem demarcada. A ideia do vocacional, do desinteressado, termos presentes nos trabalhos de Nosella (2013) sobre Alternância, onde o autor defende, baseado na escola Unitária de Gramsci, uma escola desinteressada, ou seja, uma escola que promova o desenvolvimento global das crianças e jovens, se estar interessada em um fim determinado, mas que eleve o seu espírito à mais extrema cultura (PASOLINI, NOSELLA) A Pedagogia da Alternância poderia proporcionar uma escola direcionada para este desenvolvimento global, permitindo que os jovens despertassem o seu interesse conforme fossem experimentando os espaços de trabalho e os temas geradores. Isso pode estar aos poucos sendo apagada por conta dessas não ingênuas exigências legais e ainda pelo fato das exigências de formações cada vez mais especializadas

O trabalho enquanto princípio pedagógico e educativo pode estar sendo entendido como profissionalização compulsória em nome da empregabilidade. A realidade agrária brasileira organizada em função dos interesses do grande capital estrangeiro pode estar demandando uma forma de organização da Pedagogia da Alternância que não atende aos interesses dos trabalhadores, mas das grandes empresas.

Mesmo assumindo outras formas de organização, a essência do modo de produção capitalista continua baseado na contradição entre propriedade privada dos meios de produção e a venda da força de trabalho. A contradição permanece inalterada e se aprofundando desde o modelo de acumulação rígida (taylorismo e fordismo) até o contemporâneo modelo acumulação flexível, definido por Harvey como: “flexibilidade dos processos de trabalho, dos mercados de trabalho, dos produtos e padrões de consumo [...] surgimento de setores de produção inteiramente novos, novas maneiras de fornecimento de serviços financeiros, novos mercados, inovação comercial, tecnológica e organizacional” (HARVEY, 1999, p. 140).

De fato, esses novos modelos de acumulação implicam em novos desafios para a Pedagogia da Alternância e também para outras pedagogias que propõem uma nova hegemonia. O modelo flexível atingi também a educação, a escola passa a ofertar o mínimo necessário para o aluno, menos disciplinas, menos tempo na escola. Para resistir à este modelo o trabalhador precisa estar preparado para diversas atividades e ter um capacidade de se adaptar conforme as exigências que lhe são colocadas, por conta disso há a promoção de cursos rápidos,

encurtamento de graduações, etc. e a exigência de estar sempre atualizado e preparado para atender as demandas do mercado de trabalho.

A análise dos projetos para a educação seja para o campo ou para a cidade na contemporaneidade precisam levar em consideração as novas formas de organização do capital e de como elas atingem os trabalhadores e os seus interesses.

Considerar o trabalho com princípio organizador da Pedagogia da Alternância é também considerar que a relação trabalho e educação também se faz nesse panorâmica histórico. Ao longo desses 50 anos no Brasil essa pedagogia vem se modificando, se reorganizando em função de interesses externos, como a legislação educacional e o atual modelo de acumulação flexível.

Agradecimentos

Agradeço à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES pela concessão da bolsa de doutorado, decisiva para realizar a pesquisa.

REFERÊNCIAS

ARAUJO, José da Conceição Silva. **Vagalumes de Tocha**: o ser, o fazer e os dizeres da quinta turma da escola família agrícola da região de alagoinhas - EFARA. Dissertação de mestrado. Universidade Federal de Feira de Santana. 2018.

DE BURGHGRAVE, Thierry. **Vagabundos, não senhor! Cidadãos brasileiros e planetários**: uma experiência educativa pioneira do Campo. Orizona (GO) : UNEFAB, 2011. 224 p.: il. – (Coleção Agir e Pensar das EFAs do Brasil)

FARIA, Sandra. Apresentação. IN **Pedagogia da Alternância**: construindo a educação do campo. João Batista Pereira Queiroz, Virginia Costa e Silva, Suleika Pacheco, org. Goiânia: Ed. da UCG: Brasília. 2006

FAZIO, Denizart Busto. **Milagre em Monte Santo**: A fundação da Escola Família Agrícola do Sertão. Dissertação (Mestrado - Programa de Pós-Graduação Cultura, Filosofia e História da Educação) Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2019.

GRANEREAU, Abbé. **Le Livre de Lauzun**: Une histoire de premières Maison familiales rurales. Primeira Edição: Comité d'Action "École et Vie Rurale", 1968. A edição da qual se fez esta tradução: Paris: L'Harmattan, 2007

HARVEY, D. **A condição pós-moderna**. 7. ed. São Paulo: Ed. Loyola, 1999. 349 p.

MARX, Karl. **Contribuição para a crítica da economia política**. Lisboa: Estampa, 1973.

MARX, Karl. **Formações econômicas pré-capitalistas**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1975.

NELITO, Manoel M. Nascimento. NETO, José Leite dos Santos. A relação entre trabalho e educação no campo. IN **Pedagogia histórico-crítica e educação no campo**: história, desafios e perspectivas atuais. São Carlos: Pedro & João Editores e Navegando, 2016. 305p.

NOSELLA, P. Trabalho e Educação: do *tripalium* da escravatura ao labor da burguesia. In: Gaudêncio Frigotto. (Org.). **Trabalho e Conhecimento**: dilemas na educação do trabalhador. 5ª Edição. 5ed. São Paulo: Cortez Editora, 2005, v. 1, p. 27-41.

NOSELLA, Paolo. **Origens da Pedagogia da Alternância no Brasil**. Vitória: Edufes, 2013. 288 p.p.

SAVIANI, Dermeval. A pedagogia histórico-crítica na educação do campo. IN **Pedagogia histórico-crítica e educação no campo**: história, desafios e perspectivas atuais. São Carlos: Pedro & João Editores e Navegando, 2016. 305p.

KUENZER, Acácia Zeneida. OLIVEIRA, Marcos Antônio. Trabalho e educação no campo: novos desafios. IN **Pedagogia histórico-crítica e educação no campo**: história, desafios e perspectivas atuais. São Carlos: Pedro & João Editores e Navegando, 2016. 305p.

WORK AS AN ORGANIZING PRINCIPLE FROM THE ALTERNANCE PEDAGOGY

***Abstract:** This article aims to discuss one of the dimensions of the relationship work and education, work as the organizing principle of formative processes in the context of Pedagogy of Alternation, taken as a fruitful proposal for this principle to be put into practice. The text, which results from a literature review and empirical data collection, articulates readings of Marxist classics and contemporary authors with the object of ongoing research, the experience of Alternance Pedagogy developed at Casa Escola de Pesca, a municipal public school elementary and high school integrated in vocational training in fishing and aquaculture, located in the island region of the city of Belém, capital of the state of Pará. It deals with work as an educational principle, from an ontological perspective. As initial findings, we highlight the political space that this school occupies, proper to rural education, and the unprecedented experience developed in the geographical space of the Brazilian Amazon, being determined and reacting to the contradictions of the capitalist mode of production, revealing its own forms of manifestation. at work as an organizer of educational processes.*

Keywords: Rural Education. Work. Education. Alternance. Work as an Organizing Principle

EDUCAÇÃO CONTEXTUALIZADA E DESFILES ESCOLARES NA FESTA DO COLONO DE MANIÇOBA: UMA PEDAGOGIA ALTERNATIVA

doi: 10.47930/1980-685X.2020.2505

SANTOS, Micael Benaic Honório¹ – benaic@gmail.com
Universidade do Estado da Bahia, Departamento de Ciências Humanas, Campus III
Avenida Engenheiro Edgard Chastinet, S/n – São Geraldo
48.900-000 – Juazeiro – Bahia – Brasil

BARROS, Edonilce da Rocha² – ebarros@uneb.br
Avenida Engenheiro Edgard Chastinet, S/n – São Geraldo
48.900-000 – Juazeiro – Bahia – Brasil

Resumo: *Este artigo analisa um movimento da cultura escolar que acontece na Festa do Colono do Perímetro Irrigado de Maniçoba, distrito de Juazeiro, na Bahia, Semiárido Brasileiro, que são os Desfiles Escolares. Esses desfiles nasceram com o intuito de homenagear aos colonos da referida comunidade pelo Dia do Agricultor. Os desfiles são compreendidos como uma prática relacionada à educação contextualizada, aqui considerada como uma “pedagogia alternativa”. O evento cultural, no contexto escolar, apresenta-se como um tipo de educação que faz sentido, partindo do anúncio, da denúncia e mesmo do consumo midiático. Observa-se que, no período de 40 anos de realização dos Desfiles Escolares na Festa do Colono, houve um processo de resignificação dos dois eventos, com o desaparecimento de alguns elementos dos desfiles, como também da festa, mas houve o surgimento de novos ícones e signos. Os desfiles mobilizam a percepção cognitiva dos professores e das professoras, assim como dos alunos e alunas que atribuem sentido aos personagens que criam e interpretam sejam eles tradicionais, sejam os contemporâneos. Na feita das alegorias observa-se aspectos do contexto tanto local como global. Na avenida as alunas e os alunos compartilham os saberes apreendidos nos processos pedagógicos de preparação do evento com toda comunidade. O espetáculo dos desfiles não está apenas na materialidade das alegorias e nas performances apresentadas, mas na subjetivação e singularidades das aprendizagens. São saberes contextualizados que podem ser associados à uma pedagogia alternativa.*

¹ Mestrando do Programa de Mestrado em Educação, Cultura e Territórios Semiáridos (PPGESA)

² Doutora em Ciências Humanas, docente do PPGESA.

Palavras-chave: Educação contextualizada. Desfiles escolares. Pedagogia alternativa.

1 INTRODUÇÃO

Este artigo apresenta resultados preliminares de uma pesquisa de mestrado que está sendo realizada no distrito de Maniçoba, município de Juazeiro-BA, Semiárido Brasileiro. O objeto de estudo são os Desfiles Escolares que acontecem há quarenta anos na Festa do Colono do Perímetro Irrigado do Distrito. Os desfiles nasceram com o intuito de homenagear aos colonos da referida comunidade no Dia do Agricultor. O Perímetro Irrigado de Maniçoba foi implantado em 1981 pela Companhia de Desenvolvimento dos Vales do São Francisco e Parnaíba (CODEVASF), quando o Estado, com sua política desenvolvimentista implementou os projetos de irrigação para provocar o desenvolvimento da região do Submédio São Francisco, considerada na época como inóspita e subdesenvolvida.

Até meados do século XX, a região do Submédio São Francisco era conceitualmente um lugar, ou seja, uma porção de terra identificada por um nome específico pela presença do rio São Francisco e pelas atividades a ele ligadas, ou seja, a pesca artesanal, a agricultura de culturas alimentares, chamada de subsistência como mandioca, feijão e milho principalmente e a pecuária extensiva. Para mudar essa realidade, o Estado se fez presente com as políticas de geração de energia e de modernização da agricultura. José Graziano da Silva (1989) chamou este tipo de agricultura de “modernização dolorosa” que contou com altos investimentos públicos. Foi nesse período de altos investimentos, ainda no Governo Militar, que foi construída a hidrelétrica de Sobradinho, na Bahia, e implantados os perímetros de irrigação, na Bahia e em Pernambuco, região que, hoje, se transformou no polo de fruticultura irrigada Juazeiro-BA/Petrolina/PE.

As áreas dos perímetros de irrigação foram dimensionadas em lotes empresariais e lotes para os “pequenos produtores”, aqueles agricultores sem-terra que receberam do Estado os lotes agrícolas nos perímetros. Assim sendo, os perímetros de irrigação foram considerados pelo Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA), como área de colonização. Como tal, os agricultores assentados nos perímetros passaram a ser chamados de colonos (BARROS, 2007). Em homenagem aos colonos dos perímetros irrigados, era celebrada uma festa, no Dia do Agricultor (28 de julho), chamada de Festa do Colono.

É exatamente na Festa do Colono, do Perímetro Irrigado de Maniçoba, onde acontecem os Desfiles Escolares. Nesses desfiles, as Escolas de Maniçoba, a cada celebração, escolhem um

enredo para ser trabalhado com os estudantes e ser apresentado como culminância, no dia da festa. São esses Desfiles Escolares o objeto de análise desta pesquisa. O objetivo aqui proposto é compreender os processos educativos que se apresentam nesses desfiles.

2 TECENDO CONSIDERAÇÕES SOBRE EDUCAÇÃO CONTEXTUALIZADA

A ideia de contextualização se funda no princípio de interdisciplinaridade e transdisciplinaridade na construção do conhecimento, suportando-se na falência das grandes narrativas da ciência e da pedagogia moderna, ou seja, dos princípios de neutralidade, formalidade abstrata e de universalidade. No Semiárido Brasileiro, essa ideia é representativa de demandas particulares: a desconstrução do estereótipo do Nordeste e do nordestino, a descolonização da educação e a difusão do paradigma de Convivência com o Semiárido (CARVALHO, 2012).

De acordo com Martins e Reis (2004), a contextualização representa uma ação de descolonização, visto que sua tarefa de reconstruir “visibilidades” e “dizibilidades” instituídas e de permitir que os “Outros” excluídos da “narrativa hegemônica”, recuperem sua palavra e tornem pertinentes suas questões. Para Zemelman (2006), uma das bases da contextualização do saber é potencializar o sujeito para que este se situe no momento histórico, ampliando seu horizonte de apreensão da realidade, colocando-o perante uma constelação de possibilidades.

O processo de Educação Contextualizada prevê uma adaptação dos conteúdos escolares ao espaço geográfico, à cultura, à identidade e à especificidade do Semiárido Brasileiro. Baseia-se na realidade social dos/das educandos/as e possibilita contextualizar o processo de ensino-aprendizagem com a diversidade cultural de cada lugar. É uma proposta de educação pautada no princípio da convivência com as características socioambientais do Semiárido, visando à criação de um novo senso comum, de novos significados do lugar e da vida no lugar, a partir de uma nova leitura do próprio espaço (SILVA, 2002). Pelo fato de todos os elementos que pressupõem os Desfiles Escolares na Festa do Colono de Maniçoba, é possível associá-la à Educação Contextualizada. Pode-se até dizer que o movimento cultural que se instaura no planejamento e organização dos desfiles se constitui em uma práxis linkada a uma “pedagogia alternativa”.

Ligada à Educação Popular, a Educação Contextualizada se preocupa em relacionar a vida cotidiana com a escola, fazendo da vida um objeto do conhecimento escolar e fazendo da

educação um modo de ser. Assim, supera a fragmentação disciplinar e favorece o entendimento do diálogo entre os diferentes saberes, desenvolvendo uma visão holística da vida no mundo, novos significados do lugar e da vida no lugar. Quando os professores e professoras pensam as temáticas dos desfiles, observa-se que elas não são aleatórias, fazem sentido, tanto em relação aos conteúdos trabalhados nas disciplinas quanto à problematização do momento, por exemplo: cuidado com a água e uso indiscriminado de agrotóxicos pelos agricultores.

Essa prática pedagógica procura também alterar a visão de mundo e a representação social sobre o Semiárido, transformando a ideia de que é simplesmente um lugar de miséria e de seca, em outra visão que o representa como local de possibilidades e não apenas de negação. Nesse sentido, usando a lógica foucaultiana, a educação contextualizada constitui um contra dispositivo capaz de instituir uma nova verdade e novas práticas sobre o Semiárido. É um movimento de construção de um novo dizer-verdadeiro. Pode-se falar de uma “reocupação” do Semiárido, invertendo o campo de dizibilidade e visibilidade negativas. (FOUCAULT, 2008). Trazer para a avenida, alegorias da cultura popular, das lendas do São Francisco, da Copa do Mundo de Futebol no Japão, dos Jogos Olímpicos do Rio de Janeiro, é uma demonstração da vinculação do contexto local com o contexto global.

Nesse sentido, a Educação Contextualizada é um dos processos de revalorização territorial e de desenvolvimento dentro do paradigma de convivência. Ela se impõe com mais força na realidade política brasileira a partir de 2000, quando foi criada a Rede de Educação do Semiárido Brasileiro (RESAB). Esta é uma articulação político-pedagógica, cuja ação em comum é consolidar a proposta de uma Educação Contextualizada. Conforme Martins e Reis (2004), a contextualização não é um processo simples, ao contrário, exige um refinamento político-pedagógico que possibilite a emergência das questões locais pertinentes e necessárias por representarem, principalmente, a devolução e garantia do direito a voz àqueles que a tiveram historicamente negada, usurpada e silenciada. Quando alunos e alunas, empoderados no dia dos desfiles se apresentam, eles e elas carregam orgulhosamente as coisas do lugar, mas também representam outros movimentos para além do seu contexto.

Assim, a proposta pedagógica desenvolve-se a partir de eixos temáticos em torno dos quais se organizam os campos e áreas do conhecimento, sempre no sentido de conhecer melhor seu lugar e a partir deste, ampliar o olhar e o próprio conhecimento além dele. Martins e Reis (2004) afirmam que a representação desses eixos temáticos gira em torno da cultura;

cidadania e ética; meio ambiente; e contextualização com o Semiárido, os quais são transversais e devem ser trabalhados de modo integrado e integrador, pela ação das diversas disciplinas.

Sabe-se que a construção do conhecimento não ocorre de forma linear, e sim em diferentes etapas e sob a influência de vários aspectos da vida do sujeito. Sendo assim, pode-se dizer que a aquisição desses conhecimentos e habilidades de forma significativa depende, impreterivelmente, do sentido que os sujeitos atribuem a eles ou às práticas da escola. De outra parte, entende-se que a forma como a escola valoriza os seus alunos/as é também fundamental para que eles e elas tenham trajetórias escolares exitosas e significativas. Isso inclui, por exemplo, a valorização da cultura de origem dos/das estudantes.

Apesar da escola não ser a única responsável pela educação do sujeito, ela tem uma importância incontestável na preparação do mesmo para a atuação na sociedade. É a partir dela que o sujeito assimila os conhecimentos e habilidades requeridas pela sociedade. É por meio da escola, igualmente, que o sujeito aprende novas formas de socialização, processo que é fundamental para a constituição das identidades.

Nesse sentido, os Desfiles Escolares na Festa do Colono do Perímetro Irrigado de Maniçoba, representam uma proposta de Educação Contextualizada, aqui considerada também como uma “pedagogia diferenciada”, uma vez que fortalece as identidades dos alunos e das alunas, assim como de suas famílias. Os desfiles são capazes de superar a fragmentação e de buscar correlações epistemológicas, possibilitando assim a contextualização dos saberes, em uma perspectiva inter transdisciplinar.

A partir dos Desfiles, os/as estudantes passam a compreender melhor o espaço em que vivem, a descobrir múltiplas potencialidades locais e ainda desenvolver condições concretas de se construir uma vida digna no seu contexto, o Semiárido. Com isso, passam a valorizar os saberes locais, a engenhosidade do seu povo, a vocação cultural e socioeconômica, por meio de encontros mobilizadores e criativos ou práticas pedagógicas com sentido.

2.1 Os Desfiles Escolares na Festa do Colono de Maniçoba

Os Desfiles Escolares na Festa do Colono de Maniçoba se apresentam para além de simbólico, de exaltação ao colono. Na realidade, traz em cena a Educação Contextualizada. A

contextualização do conhecimento, nos espaços formais, apresenta-se em um processo que toma o seu itinerário pedagógico a partir da vivência e do cotidiano dos/das estudantes, tendo como ferramentas práticas motivadoras o “estudo da realidade”, por exemplo. Nesse sentido, de acordo com Carvalho e Reis (2013), essas atividades devem integrar os fazeres cotidianos/comunitários dos/das alunos/as com os conteúdos disciplinares, motivando-os/as a pensar na comunidade, a conhecer melhor a realidade que os/as cercam e possibilitando-os/as conhecerem suas histórias, suas geografias e seu ambiente sociocultural. Com isso,

[...] a escola torna-se o lugar da descoberta, do fazer-aprender-fazer, pois os alunos após um ‘estudo da realidade’ desenvolvem atividades interdisciplinares, sistematizam o conhecimento adquirido, elaboram e reelaboram conceitos e depois, dão retorno à própria comunidade visitada, que recebe o relatório elaborado pelos alunos, constando suas impressões, percepções e saberes desenvolvidos (CARVALHO; REIS, 2013, p. 35-36).

Nesse contexto, os Desfiles Escolares podem representar espaço privilegiado de trocas de conhecimentos, saberes e construção de novos referenciais, quando se leva em consideração o “estudo da realidade”. Portanto, pode-se dizer que eles correspondem a acontecimentos coletivos bastante especiais, que demandam uma certa organização, visto que podem ser elaborados de acordo com normas próprias a cada uma das datas cívicas, levando-se em consideração a contextualização como metodologia dialógica e interdisciplinar para pensar a realidade.

Desses desfiles participam regularmente os/as estudantes dos grupos escolares, distribuídos dentro de uma determinada estrutura de produção e de consumo das festas, na qual eles/elas ocupam lugares distintos e específicos. Por estarem no âmago do calendário escolar, os desfiles não se revelam como uma mera descontinuidade do tempo da escola, mas intercalados por ele, tornando necessário reunir o empenho e os sentimentos de adesão de educandos/as e professores/as (BENCOSTTA, 2005).

Pode-se afirmar que os Desfiles Escolares na Festa do Colono de Maniçoba produzem uma identidade, pois seus rituais são celebrações resultantes de momentos históricos específicos e, assim sendo, exprimem contextos permeados por restrições, contestações e contradições. Portanto, não representam um espaço limitado capaz de inibir a construção de identidades, molduradas dentro do ambiente cultural escolar, mas um campo que permite o trânsito de valores e símbolos.

Com efeito, esse imaginário social presente nos/nas alunos/as e professores/as como coletividade que se designa e representa, gera uma identidade responsável por estabelecer um

tipo de relação com a comunidade maniçobense. Foi por meio desse imaginário, entendido aqui como elemento essencial aos desfiles patrióticos, que essa coletividade estabeleceu sua imagem, mediante a criação de princípios e códigos em comum. Por meio da elaboração dos valores cívicos, essa agremiação se pensou e se fez como um determinado extrato da sociedade, que atribui significado ao mundo e aos seus atos e cria para si uma identidade. Em certo sentido, essa compreensão de que os grupos escolares participam na construção de símbolos cívicos, remete-se ao que Baczkó (1985) diz sobre o nascimento e a perpetuação desse imaginário patriótico.

O imaginário social informa acerca da realidade, ao mesmo tempo que constitui um apelo a comportar-se de determinada maneira. Esquema de interpretação, mas também de valorização, o dispositivo imaginário suscita a adesão a um sistema de valores e intervém eficazmente nos processos da sua interiorização pelos indivíduos, modelando os comportamentos, capturando energias e, em caso de necessidade, arrastando os indivíduos para uma ação comum. (BACZKO, 1985, p. 322).

Os Desfiles Escolares na Festa do Colono de Maniçoba se valem de ideias e conceitos que foram transformados em imagens e símbolos incorporados ao imaginário e transmitidos pelos modos de expressão da cultura cívica. Sua referência básica é a comemoração, elementos de ordem emocional de bastante efeito na atração das Escolas. Nesse terreno, em que política e cultura se mesclam com ideias, imagens e símbolos, define-se esse momento como um objeto de estudo de representações relacionado diretamente com o estudo dos imaginários sociais, que constitui uma categoria das representações sociais (CAPELATO, 1998).

Por outro lado, observa-se ainda possibilidades educacionais presentes nos desfiles, pois permitem a construção de “singularidades que se remetem umas às outras e que se comunicam com uma pluralidade de agentes culturais, coexistindo em multivocalidades e polifonia” (SCHAUN, 2002, p. 92). Nesse sentido, Soares (2011) afirma que a educação significa o conjunto das ações de caráter multidisciplinar, que se voltam para o planejamento e à implementação de práticas destinadas a criar e desenvolver ecossistemas comunicativos abertos e criativos, nos diversos espaços educativos (não formais e formais), de modo a garantir condições de expressão a todos os membros das comunidades educativas.

A partir deste conceito, nota-se que a educação foi capaz de deslocar o foco da pedagogia, com seus jargões já desgastados, colocando o processo ensino-aprendizagem sob um novo olhar, o da comunicação que educa. O educador Paulo Freire já trazia esse entendimento da relação entre educação e comunicação. Para esse educador “a educação é

comunicação, é diálogo, na medida em que não é transferência de saber, mas um encontro de sujeitos interlocutores, que buscam a significação dos significados” (FREIRE, 2013, p. 59).

Essas análises levam a compreensão de que os Desfiles Escolares na Festa do Colono de Maniçoba exercem uma dupla função. Como plataforma singular de expressão, potencializam a função da comunicação. Por sua vez, como um potente veículo comunicativo quebra paradigmas, potencializando a função de inovar da educação. Com isso, fica evidenciado que esses desfiles possibilitam uma aprendizagem significativa, a partir da Educação Contextualizada. Portanto, as Escolas de Maniçoba, enquanto ambientes colaborativos, estão também favorecendo a aprendizagem significativa ou trazendo à tona uma “pedagogia alternativa”.

2.2 Os Desfiles Escolares como produtores de sociabilidades

Os Desfiles Escolares na Festa do Colono de Maniçoba, por mais mudanças que tenham vivido e tradições que tenham mantido, tem como principal elemento, ainda hoje, a sociabilidade. Na verdade, esses desfiles só têm sentido quando compartilhados com o “Outro”. A partir do momento em que suas ideias ficam restritas apenas ao espaço escolar, seu movimento deixa de fazer sentido. Ademais, eles têm uma mensagem de cunho celebrativo e uma característica de natureza artística devido à música e às coreografias, carregando também o “estar junto” da escola com os moradores da comunidade.

Nesse sentido, os desfiles, como bem lembra Camurça (2003, p. 8), “funcionam em diversas culturas como estruturas abrangentes, produtoras de sociabilidade através da estética do ‘estar juntos’ [...]”. São nesses espaços que podem ser compreendidos os processos comunicativos e culturais do Perímetro Irrigado de Maniçoba, e, portanto, a construção das identidades desses grupos, uma vez que os desfiles são representações coletivas de uma realidade coletiva, ou seja, da própria forma de pensar e agir desses sujeitos. Para Ferreira

As manifestações de origem ancestral, principalmente quando se constituem em movimento coletivo, são veículos de ideias daqueles que lutam pela hegemonia interna dos grupos nas mais diferentes sociedades, sendo também um componente estratégico da luta social e um elemento fundamental na construção da identidade local, regional e nacional. (FERREIRA, 1995, p. 21-22).

Os desfiles das Escolas de Maniçoba são, portanto, um espaço de reforço dos laços da rede de relações da qual fazem parte seus sujeitos, de “competição pelo prestígio e para expressar simbolicamente a unidade e os conflitos inerentes a essas relações sociais estabelecidas” (ZALUAR, 1983, p. 95). Da mesma forma, Oliveira (1983) afirma que promover ou

participar de uma festa é, ao mesmo tempo, compartilhar do trabalho social de restauração e reforço dos laços de solidariedade do grupo.

É a partir dessa perspectiva que se compreende os Desfiles Escolares na Festa do Colono de Maniçoba como um processo comunicativo desses grupos, uma vez que as ideias e concepções de mundo desses sujeitos, por não terem espaço nas mais diversas mídias, encontram nos desfiles um espaço de reprodução. Para tanto é necessário não confundir a comunicação com o mercado da comunicação, uma vez que “a primeira não se restringe à segunda, o que possibilita a compreensão de processos completos que interagem entre si” (PACE, 2009, p. 10).

No Perímetro Irrigado de Maniçoba, os espaços de sociabilidades ultrapassam os dias dos Desfiles Escolares na Festa do Colono, pois se estendem aos planejamentos pedagógicos para organização dos mesmos, ensaios com os/as professores/as e alunos/as, bem como as reuniões que são realizadas com os pais e responsáveis dos/das estudantes para o seu processo de organização.

Nesse passo, essas relações, construídas dentro da comunidade rural de Maniçoba, permitem a existência de uma convivialidade, que é resultado de uma proximidade de seus moradores bem como da repetição cotidiana dessas relações. Os Desfiles Escolares, nesse contexto, devem ser vistos como parte de um processo que dura o ano todo, uma vez que os “donos” dos festejos escolares não estão desvinculados dos assuntos de seu lugar e até mesmo devido aos desfiles se tornarem eventos importantes em sua localidade.

Com isso, os desfiles das escolas de Maniçoba proporcionam uma mistura entre as ações e relações do cotidiano com o caráter extraordinário da Festa do Colono, por ser um espaço/tempo que quebra as rotinas rígidas impostas ou apresentadas principalmente pelo trabalho, pelo sistema oficial, bem como pelas relações hierárquicas. Aqui ocorre uma inversão da hierarquia social; os sujeitos tidos como subordinados, passam ao *status* de líderes, principalmente pelos seus conhecimentos relativos as temáticas e à organização dos desfiles.

Os desfiles como espaços coletivos de construção dos sentidos

Pode-se afirmar que os Desfiles Escolares na Festa do Colono de Maniçoba são espaços coletivos de construção dos sentidos. Eles são tecidos por um conjunto de informações,

símbolos, códigos, regras e valores sociais compartilhados entre os membros da comunidade e os participantes da festa. Contudo, ao se fazer uma análise da sociedade local, é possível perceber que algumas práticas culturais como esta dos desfiles não podem ser compreendidas sem a vinculação com as formas e os processos comunicativos; com as fontes de informações; e com os meios de comunicação, uma vez que a televisão, os jornais locais e as tecnologias digitais passaram a ocupar um espaço cada vez maior no ambiente social de diferentes contextos, mesmo no meio rural.

Nessa perspectiva, de acordo com Benjamim (2001), os desfiles escolares sofrem influências na construção de sua identidade cultural a partir da extensão dos meios de comunicação. Ademais, os desfiles “se caracterizam como processos comunicacionais, na medida em que agentes socialmente desnivelados operam ‘intercâmbios sógnicos’ e transformam seu conteúdo em mensagem coletiva” (MELO, 2008, p. 77). Ainda baseado nos estudos deste autor, os desfiles escolares, enquanto festas populares, englobam três fluxos que, juntos, acabam por criar um processo que tem sua estrutura baseada nos conceitos de comunicação interpessoal, comunicação massiva e intermediação comunicativa. Os três fluxos são interdependentes, que vão “gerando um processo tipicamente comunicacional, organicamente estruturado em torno de variáveis culturais, políticas ou econômicas”, conforme Melo (2002, p. 4)

3 RECORTES HISTÓRICOS DOS DESFILES

Nos Desfiles Escolares na Festa do Colono de Maniçoba, fica evidente o papel dos/as professores/as como líderes agentes-comunicadores, descritos por Beltrão (1980, p. 35) como pessoas “dotadas de uma espécie de carisma, atraindo por ouvintes, leitores, admiradores e seguidores, e, em geral, alcançando a posição de conselheiros ou orientadores da audiência”.

Ademais, as fantasias, as cores, os materiais e os objetos escolhidos são textos visuais, sonoros e plásticos que têm significados e sentidos diversos para a comunidade. Os/as professores/as e alunos/as têm o maior cuidado com a confecção e tratamento dos objetos, pois o ritual depende muito da eficácia estética dos signos representados nos desfiles. Assim, vislumbra-se que os meios deixam de ser os meros veículos de uma cultura alheia ou alienante, ou seja, os instrumentos inexoráveis de um poder sistêmico e invisível, para se tornarem o local privilegiado da produção e reprodução cultural – principalmente, como

demonstra Martín-Barbero (1997), da cultura popular - o lugar a partir do qual relativizar e pensar as sensibilidades e os modelos cognitivos, a principal arena de agência cultural das populações desterritorializadas e em constante fluxo pelo mundo.

Figura 1 - Detalhes dos Carros Alegóricos e das Fantasias



Fonte: arquivo da Escola Municipal Santa Inês

Os primeiros desfiles eram formados apenas pelos pelotões cívicos, compostos por grupo de alunos portando a bandeira nacional, estadual, municipal, distrital, e escolar, ladeado por “Guardas de Honra”, sem fazer evoluções na avenida, e também por estudantes trajando a farda da escola. Além disso, as marchas eram bem lentas e acompanhadas somente pela Banda Sinfônica da Polícia Militar de Juazeiro-BA.

A partir de 2003, surge entre as Escolas de Maniçoba a preocupação de se desenvolver desfiles temáticos, pois, de acordo com os/as professores/as, estas manifestações culturais já estavam monótonas, trazendo sempre as mesmas questões. Por consequência, não vinham atraindo a atenção dos colonos e da comunidade, pois alegavam que, todos os anos, viam praticamente as mesmas expressões artísticas. A inovação e a possibilidade de se trazer temas atuais e mais atrativos para a avenida fez com que os desfiles ganhassem mais destaque, conseguindo, assim, arrancar bons índices de audiência do público. Além de atrair a atenção de turistas, que antes vinham apenas para o momento do churrasco na Festa do Colono e hoje, já chegam mais cedo à comunidade para também acompanhar esse momento da festa, o seja, o desfile das escolas. O repensar as práticas dos desfiles, se traduz no repensar as práticas educativas.

Foi a partir de 2005, que se percebe algumas mudanças marcantes nos desfiles. Com novos elementos temáticos, carregados de significados inovadores, mudaram de vez a formatação dos desfiles que passaram a ser mais ritmados tanto nas temáticas quanto na presença das Fanfarras, as quais roubaram de vez a cena das bandas sinfônicas da Polícia Militar que passaram a meras coadjuvantes nas tramas dessas amostras culturais. Desde então, é perceptível a presença acentuada dos processos de ressignificação cultural, que mexeram na contextualização dos desfiles e trouxeram símbolos da contemporaneidade capazes de transfigurar a maior parte dos elementos constituintes deste momento da Festa do Colono.

Figura 2 - Elementos da cultura juazeirense, no Desfile de 2005



Fonte: arquivo da Escola Municipal Santa Inês

Com a força das mídias comunicativas, fomentou-se a inserção de novos elementos nos Desfiles Escolares na Festa do Colono de Maniçoba. Com isso, adveio também a preocupação em criar uma Comissão de Frente com o intuito de sofisticar as coreografias e as balizas para realizarem malabarismo e coreografias livres nos desfiles, inspirados nos desfiles das Escolas de Samba do Rio de Janeiro. É essa hibridização das redes de comunicação do global e do local que reinventa a cultura nordestina/sertaneja, como sublinha Trigueiro (2001).

Trigueiro (2001) observa que a festa popular e o espetáculo midiático operam em complexas redes de interesses do poder local e do global, evidentemente numa relação de desigualdade onde predominam os negócios das classes hegemônicas. Nesse processo de troca de valores simbólicos e materiais os dois sistemas envolvidos nas negociações e articulações se movimentam em direções convergentes de transações paradoxais, porque os interesses são

próximos, mas os procedimentos para a realização do acontecimento – da festa – são desiguais e conflituosos.

Para professores/as e alunos/as das Escolas de Maniçoba a celebração dos desfiles continuam tendo um significado comunitário. Já para os agentes externos, como por exemplo os políticos que aparecerem todos os anos na Festa do Colono, o interesse é político, econômico e dá novos sentidos e uso à cultura popular em escala global. Para a mídia e o turismo a festa tradicional não deve ser apenas popular, mas popularisca com grande concentração de pessoas (TRIGUEIRO, 2001).

Figura 3 - Comissões de Frente inspiradas nos desfiles das Escolas de Samba do RJ



Fonte: arquivo da Escola Municipal Santa Inês

Por sua vez, diante da beleza dos desfiles, na atualidade e com a força das mídias comunicativas, também surgem problemas relacionados à falta de recursos financeiros e apoio da comunidade para custear os desfiles, que ficaram bem mais caros com o aparecimento de materiais mais sofisticados. A gestora da Escola Municipal Dois de Julho, assim se refere

Fazemos esses desfiles com a cara e a coragem mesmo. Recebemos pouco apoio da comunidade para custear a compra dos materiais. Com a evolução, a matéria prima foi ficando cada vez melhor, mas também muito cara. Somos obrigados a diminuir a compra do material didático, que vem com os recursos do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), para comprar os materiais do desfile, se não, fica impossível desfilar. A maioria dos pais, é carente, não tem muito recurso. Mesmo com estes problemas, eles fazem questão de ver os filhos desfilando, fazem o maior esforço, compram as fantasias dos filhos, é um orgulho. Mas infelizmente não podem nos ajudar a custear a confecção dos carros alegóricos. Muitas vezes, somos nós, professores, que compramos a fantasia de alguns alunos por falta de condições financeiras³.

³ Entrevista cedida em 08/04/2020.

A fala da professora Rúzia Lima⁴ corrobora a ideia de que os processos de ressignificação advindos com a pós-modernidade são capazes de inovar; transfigurar ideias e pensamentos; mas que também trazem consigo problemas que afetam o bojo das realizações dos Desfiles Escolares, porém, mesmo assim, não a desmotiva.

Com efeito, em 2018, tendo em vista a ampla divulgação pelos meios de comunicação de massa sobre a V Conferência Nacional Infantojuvenil pelo Meio Ambiente, que teve como tema: “Vamos cuidar do Brasil, cuidando das águas”, a Escola Municipal Santa Inês trouxe em seu Desfile a temática da “água”. Assim, percorreu na avenida acerca do título: “Lendas e Mistérios das Águas”, revelando para a comunidade maniçobense, por meio da arte, a importância da conservação da água para o equilíbrio do planeta. Em um de seus pelotões de alunos, é possível notar a seguinte mensagem para os moradores: “Vamos cuidar do Brasil, cuidando das águas”, fazendo referência a Conferência organizada pelo Governo Federal.

Figura 4 - Pelotão sobre a importância da água no Desfile Escolar de 2018



Fonte: Arquivo da Escola Municipal Santa Inês

Dessa forma, resta evidenciado que os aparatos midiáticos possuem influência na vida das pessoas e, muitas vezes, estão interferindo nos principais costumes e aspectos culturais dos indivíduos. Eles são capazes de carregar aspectos culturais ideológicos e são passados tanto diretamente quanto indiretamente para a população. Nesse sentido, pela força de repercussão que eles carregam, conseguem produzir e levar discussões relevantes em ambientes que não existe a cultura do debate e da crítica. Tal elemento é interessante diante de uma população que ainda é muito conservadora e pouco crítica em relação ao *status quo* e que grande parte

⁴ A gestora é filha de Colono, já estudou na Escola Municipal Dois de Julho e desfilou com estudante, e, hoje, faz parte do quadro de funcionários e acompanha todos os bastidores de sua produção.

dela ainda é regida por certos dogmas religiosos, que são pouco questionáveis. (MARTÍN-BARBERO, 1997).

Além da pauta sobre a “água”, nota-se que, durante a realização desses desfiles, as Escolas de Maniçoba também têm a preocupação em chamar a atenção da comunidade acerca da proteção ao meio ambiente, sobretudo quando há a veiculação de reportagens sobre as agressões a natureza. Pensando nisso, em 2019, a Escola Municipal Santa Inês problematizou em seu Desfile a temática da “fauna” e da “flora”, com o intuito de alertar aos agricultores, bem como a toda comunidade e aos turistas sobre os cuidados com o meio ambiente, fomentando a prática do desenvolvimento sustentável.

Figura 5 - Pelotão sobre os cuidados com o meio ambiente no Desfile de 2019



Fonte: arquivo da Escola Municipal Santa Inês

Assim, é possível perceber que os Desfiles Escolares também são utilizados como canais específicos pelos comunicadores populares nesta manifestação, podendo ser tipificados nas mensagens transmitidas pelos professores e professoras, em seus discursos explicitados nas faixas com verbos imperativos; no lúdico das cores “vivas”, capazes de atrair os mais diversos olhares; e nos enredos abordados por alunos/as, que expõem de si próprios sentimentos e anseios sobre temáticas que, muitas vezes, afligem seu “ser” tanto emocional quanto profissional. Como foi o caso do último Desfile da Escola Municipal Santa Inês, realizado em 2019, em que trouxe um pelotão de estudantes com o título: “Não são as cores que definem o gênero”, problematizando a fala da atual ministra da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos do governo Jair Bolsonaro, Damares Regina Alves, a qual declarou, naquele ano, que “menino veste azul e menina veste rosa”.

Nesse sentido, visibilidades e invisibilidades se definem como discursos compartilhados que conferem reconhecimento aos grupos de Maniçoba, quando, por meio dos Desfiles Escolares que acontecem na Festa do Colono, suas reivindicações são acolhidas e efetivamente transformadas em ações políticas concretas. Tomando como base esses pressupostos, acredita-se que novas políticas da representação podem desafiar os modos de estigmatização nas mídias, ampliando os regimes de visibilidade, os espaços de reconhecimento e gerando debates no campo político e social (SOARES, 2019).

Assim, nota-se o quanto a sociedade da informação, representada sobretudo pela força das mídias comunicativas, é capaz de acelerar os processos de mudanças dentro de uma manifestação da cultura escolar e mudar o modo de vida de uma população. Nesse passo, percebe-se o quanto a pós-modernidade e a indústria cultural nutrem desejos, sonhos, fantasias e dar a licença poética, mas também abre a lacuna da nostalgia, representada, por exemplo, na ausência de elementos que simbolizam a vida no campo.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Compreende-se que os Desfiles Escolares na Festa do Colono do Perímetro Irrigado de Maniçoba não nasceram de forma natural, mas adquiriram uma espontaneidade a partir da inserção de diversos elementos da cultura local, principalmente na reconfiguração das práticas pedagógicas.

Ao longo dos anos, a Festa do Colono de Maniçoba e conseqüentemente os Desfiles Escolares vêm sofrendo grandes transformações, este último atualmente assumindo o status de uma prática de Educação Contextualizada.

Nota-se que os processos identitários são latentes no Perímetro Irrigado de Maniçoba, a partir dos desfiles, no entanto é visível o impacto que as mídias provocaram na comunidade, simbolizado nas alegorias e performances dos/das estudantes e até mesmo dos colonos. Mudanças, muitas vezes, radicais que a técnica e a ciência operam na atualidade revelam também um ser humano livre que acredita cada vez mais na sua capacidade de criar, projetar, inventar e transformar. Prova disto é o avanço registrado em cada edição dos Desfiles Escolares na Festa do Colono de Maniçoba, que impactados pela força das mídias comunicativas consomem os produtos de mercados que deem mais brilho à festa, numa tendência explícita de caracterizar os desfiles em um grande espetáculo apoteótico.

Sem dúvida, falar de reelaboração nos Desfiles Escolares na Festa do Colono de Maniçoba não se trata de desprezar o passado, a tradição, mas mediante ao movimento estrutural na história da humanidade, significa a própria reelaboração da tradição. Este evento, tal qual se tem hoje, não expressa a substituição do tradicional pelo “moderno”; pelo contrário, representa sua fusão articulada e contraditória. Este pensamento pôde ser comprovado no bojo das alterações sofridas pelas bandas que harmonizam os Desfiles representadas pelas Fanfarras e pela Sinfônica da Polícia Militar.

Vale ressaltar, que os novos significados culturais e comunicacionais continuarão alterando os Desfiles das Escolas na Festa do Colono de Maniçoba. Além dessas questões, é importante salientar que na sociedade global, a relação entre os meios de comunicação de massa e as manifestações culturais é tensa. As mídias, muitas vezes, ignoram a relevância social destas manifestações e a força das tradições populares na constituição dos indivíduos, uma vez que estas festas são meios de comunicação alternativa capazes de recontar muitas histórias de vida, como a de Hilza Gomes, que é funcionária da Escola Municipal Santa Inês há 22 anos, e, anualmente, representa a figura de uma líder-comunicadora responsável por planejar e executar os Desfiles.

O registro mais significativo, das lições apreendidas, por nós pesquisadores, é o da invenção das práticas pedagógicas. As Escolas do distrito montam seu planejamento escolar, tomando como referência o Desfile do ano. Assim sendo, vão tecendo entre as disciplinas a problematização dos conteúdos que serão abordados no desfile. Para nós isso é contextualizar a educação, é criar uma pedagogia alternativa.

REFERÊNCIAS

BACZKO, Bronisław. Imaginação Social. *In. Enciclopédia Einaude*. ROMANO, Ruggiero (org.). Lisboa: Imprensa Nacional/Casa da Moeda, 1985. V. 5: Anthropos – Homem.

BARROS, Edonilce da Rocha. **Arranjos socioprodutivos da agricultura familiar e adaptação a uma dinâmica territorial de desenvolvimento: o caso dos Perímetros de Irrigação no Vale do São Francisco, Semiárido Brasileiro**. 2007. Tese (Doutorado em Ciências Humanas) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis-SC, 2007

BELTRÃO, Luiz. **Folkcomunicação: a comunicação dos marginalizados**. São Paulo: Cortez, 1980.

BENCOSTTA, Marcus Levy. Desfiles patrióticos: memória e cultura cívica dos grupos escolares de Curitiba (1903-1971). *In. VIDAL, Diana (org.). Grupos escolares: cultura escolar primária e escolarização da infância no Brasil (1893-1971)*. Campinas: Mercado de Letras, 2005.

BENJAMIN, Roberto. As festas populares como processos comunicacionais: revisando o pensamento de Luiz Beltrão. *In. Anuário Unesco/Umesp de Comunicação Regional*. Ano V. n.5, 17-24, jan/dez. 2001.

CAMURÇA, Marcelo Ayres. Festa e religião: abordagens ampliadas e diversificadas. *In. CAMURÇA, Marcelo Ayres; PEREIRA, Mabel Salgado (orgs.). Festa e religião: imaginário e sociedade em Minas Gerais*. Juiz de Fora, MG: Templo Editora, 2003.

CAPELATO, Maria Helena Rolim. **Multidões em Cena: propaganda política no varguismo e no peronismo**. Campinas: Papyrus, 1998.

CARVALHO, Luzineide Dourado. Os Saberes Tecidos no Contexto: a vertente educativa da convivência com o semiárido fundamentando novas práticas e metodologias pautadas na contextualização. *In. Seminário de Educação do Campo e Contemporaneidade*. Salvador/BA, 26 a 28 de setembro de 2012.

CARVALHO, Luzineide Dourado; REIS, Edmerson dos Santos. Educação Contextualizada para a Convivência com o Semiárido Brasileiro: fundamentos e práticas. *In. Convivência e Educação do Campo no Semiárido Brasileiro*. Juazeiro/BA: RESAB, 2013.

FERREIRA, Maria Nazareth. **Globalização e identidade cultural na América Latina (A cultura subalterna frente ao Neoliberalismo)**. São Paulo, CEBELA, 1995.

FOUCAULT, Michel. **Arqueologia do Saber**. NEVES, Luiz Felipe Baeta (Trad.). Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.

FREIRE, Paulo. **Extensão ou Comunicação?** OLIVEIRA, Rosiska Darcy (Trad.) 1ª ed. Rio de Janeiro: paz e Terra, 2013.

MARTÍN-BARBERO. Jesús. **Dos meios às mediações: comunicação, cultura e hegemonia**. Rio de Janeiro: Editora UFRJ. 1997.

MARTINS, Josemar da Silva; REIS, Edmerson Santos. **Proposta Político-pedagógica da RESAB: a convivência com o Semiárido como norteadora do processo educacional no Semiárido brasileiro (Rascunho-manifesto em andamento)**. Secretaria Executiva da RESAB, Juazeiro (BA). Anexo 3. Relatório Final da Consultoria COOPERFAJ/UNICEF – 2004.

MELO, José Marques de. As festas populares como processos comunicacionais: roteiro para o seu inventário, no Brasil, no limiar do século XXI. *In. PCLA*. Volume 3. n.º 3: Abril/Maio/Junho 2002.

MELO, José Marques de. **Mídia e cultura popular: história, taxionomia e metodologia da folkcomunicação**. São Paulo: Paulus, 2008.

PACE, Enzo. Narrar a Deus: a religião como meio de comunicação. *In. Revista Brasileira de Ciências Sociais*. V. 24, n.º 70, p. 9-15, junho/2009.

SCHAUN, Angela. **Educomunicação: reflexões e princípios**. Rio de Janeiro: Mauad, 2002.

SILVA, Álamo Pimental Gonçalves. **O elogio da convivência e suas pedagogias subterrâneas no semiárido brasileiro**. 2002. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, RS: 2002.

SILVA, José Francisco Graziano (coord.). **A irrigação e a problemática fundiária do Nordeste**. Campinas, SP: Instituto de Economia da UNICAMP/PRONI, 1989.

SOARES, Ismar de Oliveira. **Educomunicação**. São Paulo: Paulinas, 2011.

SOARES, Rosana de Lima. Culturas juvenis e estigmas sociais: entre reconhecimento e resistência. *In: Produtos midiáticos, práticas culturais e resistências*. COELHO, Cláudio Novaes Pinto *et al.* (org.). 1ª ed. São Paulo: Cásper Líbero, 2019.

TRIGUEIRO, Osvaldo. O São João de Campina Grande na mídia: um mega espetáculo de folk-religioso. *In. Anuário Unesco/Umesp de Comunicação Regional* n.º 5. Cátedra Unesco de Comunicação para o Desenvolvimento Regional, Universidade Metodista de São Paulo. Ano V, n. 5, jan./dez. 2001. São Bernardo do Campo: Umesp, 2001.

ZALUAR, Alba. **Os homens de Deus: um estudo dos santos e das festas no catolicismo popular**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1983.

ZEMELMAN, Hugo. Sujeito e Sentido: considerações sobre a vinculação do sujeito ao conhecimento que constrói. *In. Conhecimento prudente para uma vida decente: um discurso sobre as ciências revisitado*. SANTOS, Boaventura de Souza (org). 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2006.

CONTEXTUALIZED EDUCATION AND SCHOOL PARADES AT THE FEAST OF MANIÇOBA'S COLONIST: AN ALTERNATIVE PEDAGOGY

Abstract: *This article analyzes a movement of the school culture that takes place in the Festa do Colono do Perímetro Irrigado de Maniçoba, district of Juazeiro, in Bahia, Brazilian semi-arid, which are the School Parades. These parades were born to honor the settlers of the said community for Farmer's Day. The parades are understood as a practice related to contextualized education, here considered as an "alternative pedagogy." The cultural event, in the school context, presents itself as a type of education that makes sense, starting from advertising, denunciation, and even media consumption. During the 40 years of the School Parades held at the Festa do Colono, there was a process of re-signifying the two events, the disappearance of some elements of the parades, and the festival, but the emergence of new icons and signs. The parades mobilize the cognitive perception of teachers, as well as students who give meaning to the characters they create and interpret, either traditional or contemporary. The allegories display aspects of the local and global contexts. In the avenue, students share the knowledge learned in the pedagogical processes of preparation of the event with the entire community. The spectacle of the parades is not only in the materiality of allegories and performances presented but in the subjectivity and singularities of learning. They are contextualized knowledge that can be associated with an alternative pedagogy.*

Keywords: *Contextualized education. School parades. Alternative pedagogy.*

TRABALHO, EDUCAÇÃO E TECNOLOGIA: UMA ANÁLISE DOS BALANÇOS DA PRODUÇÃO EM TRABALHO E EDUCAÇÃO NO BRASIL

doi: 10.47930/1980-685X.2020.2506

PEREIRA NETTO, Nilo Silva¹ – e-mail: nilonetto@gmail.com
Secretaria de Estado da Educação (SEED) e Faculdade de Pinhais (FAPI)
Endereço: Rua 29 de junho, 267
CEP 82515-396 – Curitiba, Paraná, Brasil

LIMA FILHO, Domingos Leite² – e-mail: domingos@utfpr.edu.br
Programa de Pós-graduação em Tecnologia e Sociedade – UTPFR
Endereço: Av. Sete de Setembro, 3165
CEP 80230-901 – Curitiba, Paraná, Brasil

***Resumo:** Apresentamos no presente texto um excerto de resultados de uma pesquisa de doutoramento que se caracteriza como um esforço teórico de compreensão das diferentes apropriações do conceito de tecnologia no campo de estudos sobre trabalho e educação no Brasil, eivado pela perspectiva do materialismo histórico-dialético. Debruçamo-nos nesta oportunidade sobre a trajetória empírica da pesquisa, a qual trata do exame da produção teórica do campo Trabalho e Educação por meio de sua mais importante entidade de pesquisa educacional no Brasil, a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED) no escopo de seu grupo de trabalho nomeado Trabalho e Educação. No recorte efetivado para o momento, avaliamos os textos de balanço da produção temática do grupo, indagando a verticalidade, ou a tomada da tecnologia como objeto central de discussão dos textos, assim como o determinismo tecnológico enquanto possibilidade conceitual na operação reflexiva dos trabalhos analisados.*

***Palavras-chave:** Trabalho. Educação. Tecnologia. Determinismo tecnológico.*

¹ Mestre em Tecnologia e Sociedade.

² Doutor em Educação.

1 INTRODUÇÃO

Apresentamos nesta oportunidade resultados parciais de uma pesquisa – tese de doutoramento – que se caracteriza como um esforço teórico de compreensão das diferentes apropriações do conceito de tecnologia no campo de estudos sobre trabalho e educação no Brasil, fundado na perspectiva do materialismo histórico-dialético.

De forma geral, o movimento que vimos apresentando se desenha em três movimentos (PEREIRA NETTO; LIMA FILHO, 2018). No primeiro, apresenta-se uma celeuma posta no interior do campo de estudos em Ciência Tecnologia e Sociedade (CTS) marcada pelos autores Renato Dagnino (2010) e Andrew Feenberg (2010), cuja assertiva defende que a teoria determinista – determinismo tecnológico – explicaria o destino da sociedade relacionando-o visceralmente ao elemento do desenvolvimento tecnológico e este, por sua vez, seria constituído em neutralidade. Em uma palavra, as instituições sociais necessitam adaptar-se forçosamente aos imperativos neutros da base tecnológica. E, segundo os autores, essa visão teria sua fonte fundamental em certa leitura de Marx e que por sua vez se constituiu como senso comum das ciências sociais³.

No segundo movimento, refutamos a percepção dos referidos professores⁴ – não reconhecer validade em diversas de suas críticas – a partir da leitura de outros autores como Claus Germer (2009), David Harvey (2013), José Paulo Netto (2004), István Mészáros (2004), Gyorgy Lukács (1989) e outros (PEREIRA NETTO; LIMA FILHO, 2018).

No terceiro movimento, debruçamo-nos sobre a trajetória empírica da pesquisa, a qual trata da análise da produção teórica do campo Trabalho e Educação por meio de sua mais importante entidade de pesquisa educacional no Brasil, a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, a ANPED. A entidade tem como principal tarefa congregar a pesquisa dos níveis de pós-graduação em educação do país e a organização das Reuniões Nacionais e Regionais da associação, momentos em que pesquisadores e pesquisadoras de todo o Brasil se reúnem para socializar seus trabalhos e dividir experiências. A entidade historicamente vem

³ O texto a que nos referimos é uma exposição de Andrew Feenberg do início dos anos noventa. A afirmação “esta visão, que, sem nenhuma dúvida, tem sua fonte em certa leitura de Marx e é agora parte do senso comum das ciências sociais” (FEENBERG, 2010, p. 73) é influenciada por Richard Miller (1984) e parece-nos base sobre a qual a crítica do autor se erige.

⁴ Vale lembrar que ainda que sejam basilares no campo, a concepção dos autores não é única, tampouco uníssona. Opta-se por tratar sua obra pelo protagonismo na classificação do marxismo sob a ótica da perda fundamental do determinismo tecnológico nas ciências humanas.

organizando a pesquisa educacional por meio de grupos de trabalho, que concretizam linhas de pesquisa amplas e consolidadas que congregam denso material humano e teórico. O grupo de trabalho que aqui analisamos intitula-se Trabalho e Educação e é o nono listado pela associação, frequentemente aludido como GT Trabalho e Educação ou simplesmente GT09.

Apresentaremos então, ulteriormente, mais um extrato do terceiro movimento, no qual trazemos para a oportunidade novos excertos de nossa análise sobre os textos de balanço da reflexão sobre Trabalho e Educação no Brasil. Os textos de balanço do grupo temático, são trabalhos de avaliação da produção em distintas temporalidades, apontando seus limites, suas possibilidades e necessidades peremptórias para o desenvolvimento da pesquisa neste assunto.

2 TRABALHO, EDUCAÇÃO E TECNOLOGIA

Neste artigo, retoma-se o esforço teórico de compreensão das diferentes apropriações do conceito de tecnologia, porém em um recorte mais específico, temático e temporal localizado no campo de estudos sobre trabalho e educação no Brasil. Considera-se ainda, a hipótese anteriormente levantada – sobre a insuficiência do desenvolvimento teórico da categoria tecnologia⁵ e sua relação com o campo trabalho e educação no Brasil – e o debate apresentado na celeuma determinismo *versus* não-determinismo tecnológico na obra de Marx para análise da problemática destas apropriações conceituais⁶.

Entretanto, dada a amplitude material apresentada por tal pretensão de investigação e os limites deste artigo, fez-se necessário produzir dois tipos de recortes. O primeiro, relaciona-se à opção por analisar a produção desse campo por meio da ANPED. E o segundo, à eleição como objeto privilegiado deste texto, de uma série de outros textos paralelos – não

⁵ Afirmamos anteriormente que embora consideremos o tema da tecnologia como um assunto de relevante importância no decurso da reflexão marxiana, observamos e levantamos como hipótese, que o tratamento conceitual dado por esse campo à referida temática não tem adquirido notoriedade, assim como verticalidade em sua abordagem nas pesquisas. Referimo-nos nesse caso, especificamente ao debate conceitual da relação trabalho e tecnologia, trabalho, tecnologia e educação, considerando, por outro lado, como amplamente profundos e críticos os debates realizados no contexto que aqui será aludido acerca das transformações tecnológicas e do mundo do trabalho e seus impactos sobre a formação humana e a educação escolar (PEREIRA NETTO; LIMA FILHO, 2018).

⁶ Na busca da síntese provisória deste debate – para conduzir com brevidade a leitura adiante – afirmamos que embora seja possível a leitura determinista tecnológica por autores marxistas, ela não é condizente com o pensamento dialético marxiano (PEREIRA NETTO; LIMA FILHO, 2018).

necessariamente apresentados no âmbito do grupo – que realizam balanço das produções do mesmo em determinada faixa temporal.

A trajetória de apresentação que sugerimos para o trecho desenvolve logo em seguida pequena digressão e contextualização teórica do referido grupo de trabalho e sua temática, buscando identificar quais os critérios e conceitos atravessam nosso olhar ao corpo empírico para que no trecho posterior possamos iniciar a análise propriamente dita dos trabalhos do campo.

A relação de intensa proximidade metodológica no grupo trabalho e educação com a teoria marxiana é um elemento marcante para referenciar nossa pesquisa. Os debates em seu interior se realizam a partir de uma produção acadêmica baseada no referencial teórico-metodológico do materialismo histórico-dialético ou em outros que dialogam ou se confrontam com este referencial. Com a redemocratização do país em curso nos anos oitenta e as possibilidades de debate crítico que se abriam, um quadro político-acadêmico passa a emergir dando lastro e vitalidade ao debate sobre trabalho e educação. Tanto o esforço político de construção de um novo projeto hegemônico quanto a afirmação de alguns cursos de pós-graduação em educação sob uma visão crítica e dialética foram dando o tom dos debates e o tema educação e trabalho passa a aparecer vinculado à superação do autoritarismo, comprometido com as lutas dos trabalhadores por maior participação política e econômica (TREIN E CIAVATTA, 2003).

Segundo as autoras Eunice Trein e Maria Ciavatta (2003), tentava-se superar os limites herdados da abordagem restrita à formação profissional para o desenvolvimento econômico, à teoria do capital humano, ao tecnicismo e às teorias reprodutivistas. O ponto que se buscava construir em antítese às discussões sobre a profissionalização e preparação para o trabalho e a educação do trabalhador, era o trabalho como princípio educativo e a politecnia. Temas enraizadamente conectados à concepção filosófica do materialismo histórico dialético. Momento em que as pesquisas passaram a buscar a compreensão dos processos pedagógicos a partir do mundo do trabalho, adotando-se o método da economia política como diretriz fundamental para a construção do conhecimento (KUENZER, 1998).

Segundo Trein e Ciavatta (2003) essa base teórica traz consigo outro traço distintivo do grupo, qual seja, a visão política centrada no compromisso com a transformação das formas de exploração e amesquinamento do ser humano geradas pela produção sob a sociabilidade

do capital. Os grupos de trabalho da ANPED foram criados no início dos anos oitenta⁷, entre os quais o Trabalho e Educação, e este, desde sua criação vem se pautando por duas preocupações centrais: 1) entender o mundo do trabalho como *locus* educativo, quer dizer, compreender uma pedagogia que se desenvolve nas relações sociais no modo capitalista de produção; e 2) identificar espaços de contradição que possibilitam a construção de uma nova pedagogia empenhada com os interesses do proletariado. Essa orientação implicou a explicitação do referencial teórico-metodológico que vem constituindo sua identidade.

Na contextualização histórico-interpretativa das autoras, pode-se observar que o conceito de tecnologia enquanto categoria basilar, fundante de um bloco temático não aparece de uma maneira direta. De antemão, a temática que mais chama atenção no âmbito tecnológico é a que debate a reestruturação produtiva enquanto fato do mundo produtivo em amplo processo de expansão nos países periféricos, a exemplo do Brasil. Todavia, o escopo das análises nesse ponto de reflexão se refere aos impactos das transformações tecnológicas na formação da força de trabalho, especificamente às demandas do espaço escolar na educação de trabalhadores e trabalhadoras para um mundo produtivo em mudança constante – e não dizem respeito precisa e detidamente ao debate acerca da concepção de tecnologia⁸.

Mas, embora consideremos – em sintonia com Lígia Klein (2012) – que categorias e conceitos substanciais à compreensão das mediações fundamentais da relação trabalho e educação devam ser tomados não apenas como instrumentos valiosos de análise, mas como objeto, eles próprios, de explicitação pedagógica, podemos afirmar previamente que o debate sobre a tecnologia neste campo revela sua aceção no quadro teórico por meios não-diretos.

⁷ Inicialmente o GT denominou-se Educação e Trabalho, mas a concepção de trabalho enquanto *práxis* humana, material e não-material, que constitui o trabalho como princípio educativo – e que portanto não se encerra na produção de mercadorias –, exige que a educação seja compreendida em suas múltiplas determinações, conforme o estágio do desenvolvimento das forças produtivas e das relações de produção. Dentro de uma visão dialética da história, no quadro dos estudos e publicações sobre Marx e Gramsci, formou-se a ideia de que não se pode compreender a escola dissociada da sociedade a que ela pertence. Nesse sentido, a escola e a educação não devem ser estudadas como unidades autônomas, mas dentro das relações sociais de que fazem parte. Essas reflexões determinaram a mudança do nome do GT para Trabalho e Educação (KUENZER, 1991).

⁸ Veremos adiante que além dessa sub-temática há outras duas em que a terminologia tecnológica aparece. São elas: 1) Na preocupação de defesa da concepção educacional baseada no trabalho como princípio educativo e na politécnica enquanto horizonte político-pedagógico, a tecnologia aparece como demanda de apropriação, assim como a ciência, pelo alunado da escola pública. 2) No debate junto aos movimentos sociais, a tecnologia aparece como demanda objetual na produção de processos alternativos aos andamentos tecnológicos tradicionais. Todavia, o ambiente no qual o desenvolvimento conceitual mais se aproxima é no acalorado diálogo sobre a reestruturação produtiva.

Temos buscado uma compreensão dos processos técnicos pela via do materialismo histórico dialético em contraposição à postura do determinismo tecnológico. Temos afirmado isso em consonância com os escritos marxianos e outros autores correspondentes, a exemplo de Nathan Rosenberg (2006), Cláudio Katz (1998), Claus Germer (2006), Enrique Dussel (1984), Daniel Romero (2005), Ricardo Antunes (2005), István Mészáros (2004) e David Harvey (2013) e outros. Cabe-nos então destacar a que delimitação conceitual esse esforço teórico nos leva para observar e analisar o referido *corpus* empírico.

Como nos ensina Karl Marx (2003), as relações entre ser humano natureza são desde logo mediadas por instrumentos de trabalho, por aparatos técnicos – igualmente resultantes do labor – que se interpõem nos processos de transformação, intervindo e transformando desde a constituição corpórea humana até a composição sócio-histórica hodierna. Essa compreensão ontológica e histórica do trabalho em estreita relação com o desenvolvimento técnico, articulada ao debate educacional é preocupação importante para nosso estudo, pois articula as dinâmicas da tecnologia e do trabalho em determinações recíprocas.

Nas mediações históricas do desenvolvimento do trabalho e da tecnologia, cabe-nos retomar a análise reflexiva de Marx (2003) acerca da entrada da máquina nos processos produtivos do capitalismo nascente. Afirmara o autor alemão, que quando o capital emprega o uso da maquinaria, como qualquer outro desenvolvimento da força produtiva do trabalho, tem-se por fim baratear as mercadorias, encurtar a parte do dia de trabalho da qual precisa o trabalhador para si mesmo, para ampliar a outra parte que ele dá gratuitamente ao capitalista. Eis a questão central. Assevera o autor que por mais que tenha em seu cerne a potencialidade de alívio do trabalho humano, a maquinaria é meio para produzir mais-valia (p. 427), sendo essa sua essência mesma. Avalia-se, em nossa percepção, que essa forma de visualizar a técnica não deve ser retirada de palco em momento algum, pois identifica cristalina e dois elementos contraditórios do desenvolvimento tecnológico, quais sejam, suas potencialidades – enquanto positividade no sentido axiológico do trabalho humano – e seus elementos de estranhamento – enquanto negatividade. Nessa baliza, mantem-se para esta escrita, a demarcação dos elementos que retratam a percepção marxiana da dialética: potencialidades *versus* estranhamento no desenvolvimento das forças produtivas, em contraposição às classificações de neutralidade e determinismo tecnológico.

Embora a teoria marxiana não tenha como objeto específico de análise a tecnologia, acredita-se ser possível derivar a percepção dessa concepção filosófica sobre o tema, notadamente em

sua relação imbricada com o desenvolvimento do capitalismo, ou em outras palavras, a partir da totalidade compreender o fenômeno tecnológico como síntese de múltiplas determinações recíprocas.

Em termos ontológicos temos que a tecnologia é aquilo que media a relação entre o ser humano e o mundo exterior, material. Ao agir sobre a materialidade, esse ser não apenas a transforma para servir aos seus propósitos utilitários, mas se engaja, ineludivelmente, num ato de autotransformação e autorealização. A tecnologia, conseqüentemente, encontra-se no centro das atividades caracteristicamente humanas, isso porque esta compreendida naqueles instrumentos que determinam a efetividade da busca humana dos objetivos formados não somente pelas necessidades instintivas, mas também por aqueles objetivos formulados em sua própria consciência (ROSENBERG, 2006).

Nessa trilha, temos que a produção de instrumentos é ação socialmente construída, responde a necessidades sociais, atende a finalidades sociais, compete a uma elaboração que foi se formando ao longo das experiências coletivas. O instrumento é, nesse debate, peça fundamental da mediação metabólica do ser humano com a natureza no trabalho enquanto atividade consciente. As mediações do ser humano em sua ação sobre a natureza são: sua anatomia, seu cérebro e os instrumentos. Esses três elementos são extensões da natureza, transformadas teleologicamente para satisfazer necessidades de uma natureza que desenvolveu no ato do trabalho sua consciência (DA MATA; SILVA; KLEIN, 2012).

Dessa compreensão, depreende-se uma possível conceituação da tecnologia enquanto mediação socialmente criada enquanto instrumento potencializador de suas capacidades naturais. Nesse conceito, a tecnologia se caracteriza por uma capacidade de expansão dos atributos humanos no processo de transformação da natureza. Quando um instrumento é adido aos órgãos corporais, esse corpo tem suas capacidades potencializadas e, levando-se em conta que o desenvolvimento de um instrumento não será, de forma alguma, uma conquista individual, mas ao contrário, coletiva, então os instrumentos são em última instância, conquistas sociais (DA MATA; SILVA; KLEIN, 2012).

El hombre ha modificado la naturaleza para satisfacer sus necesidades. En dicha modificación creó tempranamente mediaciones técnicas que le permitieron una mayor productividad. Es en este ámbito de las mediaciones de las fuerzas productivas que las técnicas fueron evolucionando hasta alcanzar un alto nivel tecnológico dentro del capitalismo industrial. Por su parte, la productividad ha tenido un nuevo salto cualitativo desde que se viene implementando la llamada revolución científico-tecnológica (DUSSEL, 1984, p. 230).

A citação de Enrique Dussel (1984) traz sinteticamente os saltos qualitativos da ontologia à revolução tecnológica e científica. Em termos históricos, vimos que na concepção marxiana, a tecnologia se apresenta como mediação técnica oriunda do trabalho social que se caracteriza por um duplo caráter. Por um lado, a tecnologia possui potencialidades positivas perceptíveis, enquanto que por outro, em sua corporificação no modo societário capitalista, é objeto e processo de estranhamento, de desumanização pois é, umbilicalmente, instrumento do metabolismo social, não autônomo, tampouco neutro.

Compreendidas tais assertivas, resgata-se em seguida, o debate a respeito da manifestação das reflexões acerca da tecnologia nesse campo. Um debate não-direto, como vimos afirmando, mas que identifica elementos teóricos importantes no cenário dos estudos sobre trabalho e educação no Brasil, capazes de revelar – de certa forma – a percepção do campo acerca dessa questão fundamental.

3 APROPRIAÇÕES CONCEITUAIS DA TECNOLOGIA NOS BALANÇOS SOBRE A PRODUÇÃO EM TRABALHO E EDUCAÇÃO NO BRASIL NESTE ARTIGO, RETOMA-SE O ESFORÇO TEÓRICO

A leitura que damos cabo daqui adiante, refere-se à análise dos textos de balanço do grupo trabalho e educação. Esses textos foram selecionados pois apresentam o olhar de pesquisadoras de referência fulcral no campo e revelam o debate interno travado especificamente no grupo temático, num exercício exemplar de reflexão crítica, ou autocrítica, da produção intelectual em trabalho e educação no Brasil.

Um primeiro texto, canônico, publicado no final dos anos oitenta⁹ diz respeito à uma análise primordial sobre a questão trabalho e educação no Brasil de autoria da professora Acácia Kuenzer (1991). Nessa obra, a autora imprime uma noção de perspectiva teórico-política fundada no materialismo histórico e dialético e sublinha a necessidade de compreensão aprofundada de questões excetuadas pelas linhas gerais até aquele momento, posto que as

⁹ A primeira publicação deste livro data de 1987. A edição utilizada é de 1991, segunda impressão, publicada pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP) e Red Latinoamericana de Información y Documentación em Educación (REDUC). O material consultado advém da versão online disponível em: dominiopublico.gov.br.

articulações entre trabalho e educação na época oscilavam entre a postura academicista superficial ou de profissionalização estreita (KUENZER, 1991).

Embora os trabalhos analisados no balanço da autora sejam característicos de uma temporalidade que escapa ao nosso recorte, vale retomar um elemento fundamental do texto de Kuenzer, que foi amplamente utilizado posteriormente para análises dos períodos vindouros. Trata-se das linhas de investigação para a área que subdividem categorias temáticas onde podem ser organizadas as produções teóricas a fim de organizar e evidenciar suas especificidades.

Essas linhas consolidaram-se no decorrer de novos balanços do campo trabalho e educação, sendo grupos categoriais referenciados por trabalhos como os de Trein e Ciavatta (2003), Trein e Ciavatta (2009) e Klein (2012), configurando-se em moldura consensualmente aceita no campo. Além disso, sua retomada permanente permite uma noção de trajetória às investigações no grupo temático e dos exercícios de balanço – afirma Lígia Regina Klein (2012). Vejamos que são:

- A. **Trabalho e educação – teoria e história:** o trabalho como princípio educativo; a evolução histórica do conceito de trabalho; a relação trabalho e educação e sua reconstrução histórica.
- B. **Trabalho e educação básica:** o trabalho e a continuidade/descontinuidade da escolarização do trabalhador; o mundo do trabalho, a escola e a formação científico-tecnológica do trabalhador.
- C. **Profissionalização e trabalho:** a análise histórica das políticas de profissionalização definidas pelo Estado; trabalho, conhecimento e cidadania para a emancipação do trabalhador.
- D. **Educação do trabalhador nas relações sociais de produção:** reestruturação produtiva, apropriação do conhecimento nos processos produtivos; a organização da produção e suas propostas pedagógicas; a escola, o trabalho, a sociedade e a construção da hegemonia.
- E. **Trabalho e educação nos movimentos sociais:** a construção de identidades de diferentes categorias de trabalhadores; demandas de conhecimentos científico-

tecnológicos dos movimentos sociais com base na produção; a ação pedagógica nas formas cooperativistas de organização dos trabalhadores.

As linhas de investigação dão conta de um amplo leque de possibilidades temáticas dentro das preocupações do campo ante as mediações entre trabalho e educação sobretudo na sociedade capitalista. A dimensão da tecnologia não se revela propriamente como foco, bloco temático objetual ou conceitual. Entretanto, aparentemente, encontra-se diluída nos alinhamentos citados. Nossas inclinações suspeitam encontrar um debate que privilegie essa dimensão quando os trabalhos do campo abordarem questões como: desenvolvimento teórico e histórico da relação trabalho e educação; o mundo do trabalho, a escola e a formação científico-tecnológica do trabalhador; reestruturação produtiva, apropriação do conhecimento nos processos produtivos; demandas de conhecimentos científico-tecnológicos dos movimentos sociais com base na produção.

Nessa especificidade, esperamos encontrar expressões conceituais sobre a tecnologia na relação trabalho e educação levando em consideração o debate acerca da apropriação conceitual ou à abordagem do fenômeno tecnológico, relativas ou ao determinismo tecnológico – tecnologia dotada de lógica própria de funcionamento, determinante da organização social e não influenciada pela mesma – ou à luta de classes – enquanto relação histórica do capitalismo em determinação recíproca à tecnologia nesta sociabilidade.

Além da consagrada contribuição de Kuenzer (1991) especificaremos nas próximas páginas os textos de balanço que assumem como objeto o grupo de trabalho – trabalho e educação – em especial. Buscando assumir em sua maioria a categorização das linhas de investigação supracitadas, os trabalhos aqui mencionados abarcam uma grande fração de nosso recorte temporal, fazendo a análise dos textos apresentados no grupo, trabalhos encomendados e minicursos, desde 1996 até 2013¹⁰. São as contribuições de Trein (1996), Shiroma e Campos (1997), Trein e Ciavatta (2003), Trein e Ciavatta (2009), e Klein (2012), Ciavatta (2015), Rummert e Cêa (2015) que conduziram o desenvolvimento da tese. Todavia, dado exíguo

¹⁰ Em uma primeira tentativa, estabelecemos o recorte temporal de 1997 a 2015. Mais tarde, dadas as intempéries do processo de escrita e da disponibilidade das fontes, o período precisou ser reajustado para 2000-2015. Neste artigo, por conta de sua extensão, apresentamos somente a análise de uma parcela dos balanços compreendidos até o ano de 2003 com o texto de Eunice Trein e Maria Ciavatta. Dois anos após elas mesmas já lançam um novo trabalho na mesma linha. Escrevem posteriormente Lígia Klein em 2012, Maria Ciavatta em 2015, Sônia Rummert e Georgia Cêa também em 2015. Esses textos foram analisados no trabalho e poderão ser acessados oportunamente. Em nosso trabalho publicado na Revista Labor apresentamos a reflexão de Klein como foco principal (PEREIRA NETTO; LIMA FILHO, 2018).

espaço dessa ocasião, optou-se por apresentar as reflexões engendradas até 2003, deixando-se as demais para outras oportunidades. Nossa questão de crivo aos trabalhos, além de apresentar brevemente suas linhas gerais, é indagar o fenômeno tecnológico enquanto debate do balanço, mas também enquanto objeto de novas perspectivas para a área. Vejamos o conteúdo dos textos a seguir.

A leitura de Eunice Trein (1996) observa as décadas anteriores à sua publicação e relaciona três eixos fundamentais de temáticas abordadas no interior do grupo de trabalho. O primeiro refere-se às mudanças científico-tecnológicas e suas consequências no processo produtivo, demandando um novo perfil para a classe trabalhadora. Esse tema, afirma a autora, é tomado a partir da perspectiva dos trabalhadores e suas necessidades, e pela ótica do capital, que determina tais modificações em movimento de adequação aos imperativos da flexibilização que orienta a economia mundial desde estes tempos até a contemporaneidade¹¹. Outro segmento, continua Trein, tem exigido retomar o debate teórico sobre a centralidade da categoria trabalho onde a problemática da materialidade histórica no plano das relações sociais de produção e as relações sociais mais amplas são enfocadas privilegiadamente. Nele, a concepção da formação humana politécnica e o trabalho como princípio educativo vem sendo tratada em contraposição a abordagens fragmentárias nas quais o trabalho é tido apenas na sua dimensão mercantil. Em um terceiro eixo temático, a pesquisadora situa as questões capilares que emergem da articulação Trabalho e Educação, como por exemplo: currículo, gestão de formação, impactos da escolaridade no mercado de trabalho, articulação entre formação básica e profissional e ainda, temas relacionados a grupos sociais específicos, onde são investigados: o trabalho infantil, a inserção da mulher no mercado de trabalho, raça e etnia num contexto de desemprego e exclusão social, dentre outros.

Além da questão do trabalho como princípio educativo e da educação politécnica, sublinha a autora que uma das temáticas recorrentes se refere às transformações tecnológicas no processo produtivo e suas consequências para a formação dos trabalhadores. Embora não adentre à celeuma das determinações desse processo, é possível observar que na visão de Eunice Trein (1996) sobre as pesquisas desenvolvidas no âmbito do grupo temático, as modificações na educação da classe trabalhadora reservam mediações importantes com o

¹¹ Esta é uma questão que tem gerado inúmeros estudos de caráter empírico, buscando elucidar os impactos das inovações tecnológicas e consequentes mudanças na utilização de materiais e equipamentos e as decorrentes formas de organização dos processos de trabalho, bem como, as estratégias de qualificação por elas suscitadas (TREIN, 1996, p. 32).

processo tecnológico mergulhado no processo de reestruturação da produção capitalista, quer dizer, numa relação de determinação recíproca entre trabalho, tecnologia e educação.

Ao final de sua contribuição, sugere a autora que a fecundidade do debate apresentado no grupo de trabalho se amplie no âmbito acadêmico, atenda às demandas dos movimentos sociais e por fim adentre ao espaço escolar¹². Interessante notar a percepção da pesquisadora em relação à educação básica, quando propõe que o diálogo com os educadores e educadoras se amplie na direção das pesquisas expostas no campo trabalho e educação¹³.

Outro exame bastante referenciado em relação à qualificação *versus* reestruturação produtiva foi desenvolvido em formato de artigo por Eneida Shiroma e Roselaine Campos (1997) no qual as autoras realizam balanço da produção nas pesquisas educacionais e apontam importantes interfaces com o campo da sociologia do trabalho na constituição deste objeto¹⁴.

No artigo, anunciam concordância com o pensamento de Gaudêncio Frigotto (1991) em relação à algumas polêmicas colocadas para os campos educacional e da sociologia do trabalho. Esse pensamento adverte que as visões apologéticas da tecnologia e das demandas de qualificação crescente para todos omitem que, se de fato a mudança da base técnica do processo produtivo mudou o conteúdo e a organização do trabalho, não mudou *ipso facto* a relação social que os comanda. Aqui vemos evidente na percepção das autoras em acordo com Frigotto (1991) a imbricação entre os elementos tecnologia, trabalho e educação sob a relação social capitalista.

As autoras prosseguem na reflexão com Frigotto (1991) criticando extenso leque de autores e autoras que se deixaram tomar por estritas visões – apologéticas – e apressadamente anunciaram o fim do trabalho, a liberação do tempo livre para atividades criativas inscritas no mundo da liberdade humana por meio das novas tecnologias, quando em verdade, para milhões de desempregados e subempregados, o suposto tempo livre, imerso nas relações sociais capitalistas significaria mais degradação das condições de vida, tensão e desespero.

¹² A reflexão de Trein (1996) é oriunda de uma entrevista que concedeu à revista Trabalho & Educação, do Núcleo de Estudos sobre Trabalho e Educação (UFMG) no ano citado. Ao debater o papel da revista na concretização de suas expectativas é que a pesquisadora insere a questão da chegada à escola dos debates do campo, tendo a revista um papel importante nessa mediação.

¹³ Mais tarde, Lígia Klein (2012) retoma essa crítica aprofundando o debate.

¹⁴ Apesar de as autoras não se aterem diretamente à análise das produções do grupo de trabalho da ANPED, valem-se dos trabalhos ali publicados como objeto empírico para refletir acerca da produção da década que antecedeu a publicação do citado artigo (1987-1997).

Feita a crítica aos apologistas, para as autoras, o debate acerca dos impactos das novas tecnologias tendia entre dois caminhos: por um lado, a polarizar-se em torno das teses da qualificação e desqualificação, e, por outro, a evidenciar a ausência de um consenso conceitual acerca da qualificação¹⁵. Superado este embate – polivalência ou politecnia – outras lacunas emergiram e foram se constituindo em problemas de pesquisa, a exemplo da questão levantada por Iracy Picanço (1992) sobre como lidar com o risco de que, sob a nova ordem tecnológica, o processo e o mercado de trabalho possam vir a comandar as ações no campo da educação – afirmando mais uma vez no campo, a relação tecnologia e capital, e a influência sobre a educação para formação ao trabalho.

O balanço das autoras demonstrou que o tema da qualificação nos anos noventa envolveu pesquisadores e pesquisadoras da sociologia do trabalho e da educação em publicações, eventos científicos, e projetos integrados.

Enquanto os sociólogos do trabalho discutiam, desde meados dos anos 80, a tendência à ruptura ou à continuidade, à qualificação ou à desqualificação, no campo educacional esse debate chega muito mais tarde e gira em torno do tipo de formação necessária ao novo trabalhador: polivalente ou politécnica. Nas duas áreas, os estudos “patinaram” um pouco tentando explicar se a reestruturação implicaria na qualificação ou na desqualificação do trabalhador. As opiniões que, em princípio, buscavam dar uma resposta única para uma realidade tão heterogênea, derivavam de análises calcadas no determinismo tecnológico e na tentativa de enquadrar a realidade empírica nos “modelos” prescritos na literatura (SHIROMA E CAMPOS, 1997, p. 29).

Nesse contexto, as pesquisadoras consideram o alerta de Leda Gitahy (1992) que assevera: para qualificar a capacidade explicativa da realidade, precisar-se-ia adotar uma abordagem fora dos modelos bipolares, reconhecendo-se que havia um leque de possibilidades de práticas na diversidade de contextos nacionais e regionais que ficavam negligenciadas nas análises lineares de efeitos positivos e negativos. Todavia, mesmo diante dessa consideração, afirmam as autoras que logo no início dos anos noventa, as pesquisas se defrontaram

com uma avalanche homogeneizadora de pesquisas e documentos de organismos internacionais que prescreviam o urgente aumento de escolaridade e universalização das habilidades básicas de aprendizagem como condição *sine qua non* para adoção de inovações tecnológicas e organizacionais capazes de recuperar a economia nacional dos desfalques da década perdida. Ou seja, maior qualificação e escolaridade eram apresentadas como requisitos cruciais para adoção de sistemas de produção mais competitivos (SHIROMA E CAMPOS, 1997, p. 29).

A análise das autoras é marcante por elencar dialeticamente dados do debate daquele período que constituem elementos presentes na análise do campo em diálogo com uma área mais

¹⁵ Citam Celso João Ferreti (1994) quando este “destaca que os diferentes enfoques privilegiavam um aspecto específico da qualificação, oferecendo uma concepção fragmentada do fenômeno, enfatizando determinados caminhos para obtê-la” (SHIROMA E CAMPOS, 1997, p. 18).

ampliada: 1) Relação de proximidade entre as pesquisas em trabalho e educação e da sociologia do trabalho, enquanto áreas de estudo preocupadas em romper com as análises deterministas, apologéticas e fatalistas tanto em relação à adoção de novas tecnologias determinarem rupturas na sociabilidade da exploração do trabalho para o tempo da liberdade humana, quanto em relação à essa adoção promulgar o fim do trabalho vivo. 2) São pesquisas que articulam as tecnologias às relações sociais, preservando sua reflexão sobre a linearidade das análises sobre as tecnologias como objetos neutros. 3) A relação contraditória entre as possibilidades de pesquisa com esquemas lógicos não-lineares, considerando o leque diverso de formas de pesquisa – e resultados – nos diferentes contextos, e força avassaladora do capital ao homogeneizar as demandas por qualificação e escolarização geral.

Eunice Trein e Maria Ciavatta (2003) escrevem um precioso balanço acerca da produção no grupo temático em Trabalho e Educação. Valendo-se das linhas temáticas anunciadas anteriormente para o seu mergulho empírico traçam uma varredura na produção científica entre 1996 e 2001 elencando os trabalhos nos subtemas da área.

O trabalho das autoras inicia com ampla contextualização histórica grupo Trabalho e Educação, apresentando sua delimitação objetiva, nomenclatura, referencial teórico, e outras questões a partir de balanços e estudos de estados da arte sobre a produção do conhecimento em educação. Posteriormente, em linhas gerais, o que afirmam por meio de sua investigação é que no período analisado duas grandes linhas aparecem no tema trabalho e educação, quais sejam: a reestruturação produtiva e a nova organização do trabalho – e suas consequências para a formação profissional. Com a mesma importância, afirmam as autoras, em termos de número de trabalhos, estão os estudos sobre a relação trabalho e educação e seus pressupostos teórico-metodológicos. Enquanto em menor incidência estão os textos sobre o trabalho e a educação básica e os referentes a trabalho, educação e os movimentos sociais.

No interior do eixo **trabalho e educação – teoria e história** os trabalhos trazem debates como 1) O trabalho enquanto princípio educativo sob o prisma do materialismo histórico; 2) A acumulação flexível e sua suposta – questionada – superação totalizante do taylorismo; 3) Retorno aos clássicos de Marx e Lukács; 4) Criatividade e autonomia na tomada de decisão por parte dos trabalhadores; 5) Subsunção do trabalho ao capital; 6) A reestruturação produtiva, a globalização excludente e a crise estrutural do trabalho assalariado; 7) Centralidade da educação assentada num falso pressuposto da correlação direta entre educação e emprego, na ideologia da empregabilidade.

Ainda neste eixo, dois elementos revelados pelas autoras nos trabalhos do período merecem ser sublinhados. Paulo Tumolo (1996) apresenta uma questão teórico-metodológica que nos parece importante destacar. Quando da sua análise crítica sobre a questão os processos e modelos de trabalho – analisa a questão taylorismo e a transição à acumulação flexível – afirma que para compreensão efetiva destes, é necessário compreendê-los como processos subordinados ao processo de valorização do capital, ou seja, ao processo de produção capitalista, e não outro. Metodologicamente se trata de um trabalho analítico que vai do concreto aparente ao concreto pensado e, assim, busca-se desvendar suas múltiplas determinações e contradições. O destaque é válido por marcar uma posição fundamental na percepção marxiana da realidade, e no método de compreensão da mesma nessa teoria, o que dialoga com a forma de analisar o fenômeno tecnológico nesse modo de produção.

A segunda análise – do mesmo autor – a ser ressaltada diz respeito ao debate sobre a subsunção do trabalho ao capital. Tumolo (2000) reflete sobre categorias marxianas relativas à questão – divisão manufatureira e divisão social do trabalho, subsunção formal e subsunção real do trabalho ao capital, valor e preço da força de trabalho, o fordismo e o processo de trabalho e da vida do trabalhador e o atual padrão de acumulação e subsunção vida ao capital (TREIN E CIAVATTA, 2003) – e conclui que sob o padrão produtivo contemporâneo a vida social do trabalho encontra-se subsumida realmente ao capital, numa espécie de nova fase avançada do estranhamento humano sob o jugo do capitalismo.

Em sua perspectiva transformadora – inserida na concepção teórico-metodológica do materialismo histórico – para que os meios e instrumentos de trabalho deixem de ser elementos de degradação, aviltamento e destruição do gênero humano e se tornem instrumentos de sua emancipação, é necessária a construção de uma nova ordem societária para além do capital (TREIN E CIAVATTA, 2003).

Dessa percepção, poder-se-ia depreender apressadamente que na visão do autor – e do marxismo conseqüentemente, as tecnologias – ou instrumentos de trabalho, segundo Tumolo – poderiam ser transferidas para um modo de produção ao longe do capitalismo, como na leitura e crítica de Renato Dagnino (2010) ao marxismo apresentada em outras oportunidades. Contudo, um olhar cuidadoso ao texto do autor evidencia outro caminho: a interlocução que Tumolo (2000) apresenta nesse texto debate frontalmente com as perspectivas apologéticas do desenvolvimento tecnológico. Seu ponto trata – ao contrário da possível crítica – da reestruturação/técnica/tecnológica não como um processo neutro, mas de dominação e

controle, de subsunção do trabalho e da vida social ao capital. Quer dizer, na acepção do autor, o desenvolvimento das forças produtivas no capitalismo imprime degradação do trabalho e da vida social. A inversão desse quadro para o exercício da potencialidade humana de produção emancipatória de instrumentos de trabalho só poderia se dar sobre outro solo, sob uma nova ordem sócio-histórica para além do capital.

No eixo **trabalho e educação básica** amplia-se a complexidade desse tema no período aludido acompanhando a tendência apontada por Kuenzer (1991) em que anuncia duas dimensões principais para esse eixo, quais sejam, a que assume esta relação a partir do trabalhador, no âmbito do trabalho coletivo como um aluno-trabalhador e outra, que assume esta relação a partir da agência formadora, subentendendo-se o caráter mediador do Estado, que indicará a existência de diferentes formas educativas para distintos grupos de sociais, revestindo a educação básica de distintas concepções (TREIN E CIAVATTA, 2003).

Indicam as autoras que neste trecho o caráter ideológico dos pressupostos que enfatizam a relevância da educação básica dos trabalhadores é desvelado contraditório. Enquanto no campo do capital não há interesse em estender ao conjunto da sociedade os avanços proporcionados pelo desenvolvimento das forças produtivas, no âmbito do trabalho a luta é por uma educação democrática e inclusiva, daí decorreria a relevância da educação básica para este polo (TREIN E CIAVATTA, 2003).

Comentam ainda as autoras que uma abordagem relevante da relação trabalho e educação básica é a que diz respeito à cidadania. No trabalho de Andrade (1998) o tema surge tratado à luz das demandas de uma sociedade conformada às mudanças das transformações produtivas, na qual a tarefa da educação seria a formação de uma força de trabalho correspondente aos requisitos técnico-comportamentais desse novo momento produtivo. Estes traços vão se consubstanciar no conceito de cidadão-produtivo requerido pelo padrão de acumulação flexível (TREIN E CIAVATTA, 2003).

Ao contrário da visão fetichista, transparece nesse eixo a acepção da tecnologia como forma, como mediadora do controle. Está presente a crítica ao fetiche de uma suposta sociedade não-de-classes¹⁶ com vistas a conformá-la com as mudanças produtivas como simples mudanças

¹⁶ Cunhamos o termo para aludir a perspectiva ideológica de uma sociedade em que a luta de classes findou, diferenciando-a de uma – também suposta – sociedade sem classes nos moldes pós-capitalistas, socialistas ou comunistas.

tecnológicas, na qual a educação deve adestrar os trabalhadores e trabalhadoras aos requisitos técnico-comportamentais desse novo momento produtivo.

A respeito do eixo **profissionalização e trabalho** temos centralidade na questão das mudanças nos processos produtivos e o novo perfil profissional exigido dos trabalhadores. Na primeira metade da década de noventa, explicam as autoras, o assunto envolveu estudos sobre as escolas técnicas federais e sobre as mudanças nas políticas de formação dos cursos oferecidos pelos sistemas de aprendizagem auxiliar do patronato industrial e comercial. Na segunda metade da década, a questão foi ganhando novos contornos, os quais de alguma forma contemplam preocupações já presentes no estado do conhecimento elaborado por Kuenzer (1991). Naquele momento, eram destacadas duas estratégias de abordagem da questão: conhecer o pensamento das agências formadoras, e assim chegar ao trabalhador, e tentar apreender, tendo por base o próprio trabalhador inserido no processo produtivo, quais as questões de seu interesse no que diz respeito à profissionalização e ao mundo do trabalho. As abordagens apresentadas no grupo de trabalho no período analisado, em sua maioria, enfatizam a primeira estratégia (TREIN E CIAVATTA, 2003).

Os estudos no eixo apontam que a crise do capitalismo no fim do século trouxe um ajuste entre as esferas produtiva e educativa. Esse ajuste inverte os papéis: o empresariado cria seus próprios institutos de pesquisa e as universidades, por sua vez, são estimuladas a se adequar às demandas imediatas do mercado.

Centros Federais de Educação Tecnológica sofrem impactos com as alterações legislativas de adequação da formação de técnicos e tecnólogos: adequação da força de trabalho às exigências da industrialização. A teleologia empresarial almeja o país industrializado, competitivo e desenvolvido. Discurso fetichista pela industrialização, mecanização dos processos produtivos e de gestão – do empresariado. O campo irá indagar a capacitação em massa financiada pelo estado ou mesmo no interior das indústrias em detrimento da formação profissional plena e integrada ao nível médio. O horizonte do empresariado da formação proposta é o mercado, enquanto a educação que serve aos interesses dos trabalhadores é a formação humana omnilateral (TREIN E CIAVATTA, 2003).

Os trabalhos apresentados e alocados pelas autoras no eixo sobre a **educação do trabalhador nas relações sociais de produção** ocupam-se prioritariamente das transformações no mundo

da produção e suas consequências para a educação do trabalhador (TREIN E CIAVATTA, 2003).

Questões que ganham força a partir de 1990, com as políticas de reestruturação produtiva para maior competitividade econômica, no contexto da abertura do mercado brasileiro para o capital internacional. Os temas em foco no GT contemplam a apropriação do conhecimento nos processos produtivos; a organização da produção e suas propostas pedagógicas; a escola, o trabalho e a sociedade e a construção da hegemonia (TREIN E CIAVATTA, 2003, p. 153).

Os distintos debates trazidos nos textos analisados pelas autoras podem ser elencados em alguns temas a seguir: 1) Comissões de empresários e trabalhadores para estudos e debates em torno da automação, da nova organização do trabalho e das novas exigências de qualificação; 2) Revisão bibliográfica crítica sobre o tema, com base em áreas afins com a educação¹⁷; 3) Introdução de novas tecnologias organizacionais associadas ao paradigma da produção flexível integrada; 4) Adequação da força de trabalho à modernização tecnológica em andamento; 5) Estratégias de formação de recursos humanos de empresas automobilísticas alemãs implantadas no Brasil; 6) Aspectos inovadores do sistema: combinação de novas tecnologias e da internalização das formas de controle características das relações de poder capital-trabalho de uma forma aparentemente menos coercitiva, mais persuasiva e sedutora; 7) Aspectos que influenciam a qualificação do trabalho: modernização tecnológica; novos métodos organizacionais; novos enfoques de gestão de recursos humanos e relações industriais; e movimento de subcontratação; 8) Formação sindical com base no novo padrão de acumulação.

Parece-nos vivo, que para os trabalhos analisados pelas autoras há a presença da tecnologia enquanto tema intrínseco, mas não central no desenvolvimento conceitual dos textos – fato não advertido pelas conclusões das autoras. No entanto, somente um olhar mais rigoroso sobre os trabalhos individuais poderá confirmar essa constatação superficial, e isso será feito adiante. O que fica possível observar a partir do percurso apontado pelas autoras é que a aceção do determinismo tecnológico demonstra passar longe das abordagens tratadas, ao contrário, o que vai se manifestando no balanço das autoras é uma análise de múltiplas determinações do processo tecnológico, de trabalho e educacional.

¹⁷ A intensificação da exploração sobre a força de trabalho significa uma tendencial redução nas possibilidades de implementação de propostas alternativas por dentro da ordem capitalista e implica, para a classe trabalhadora e para aqueles que com ela se identificam, a necessidade urgente da retomada da luta pela superação desta ordem (Tumolo, 1998, p. 15).

Sobre a temática do **trabalho e educação nos movimentos sociais** indicam as autoras que a busca dos trabalhos é conhecer as dimensões educativas presentes nos movimentos dos trabalhadores, o que, neste período de pesquisa das autoras, acaba por não contar com elementos tecnológicos em seus conteúdos.

Dentre as conclusões das pesquisadoras sobre o período analisado, chama atenção o questionamento que fazem sobre as propostas de superação da sociabilidade capitalista que apareceram ao fundo de diversos dos trabalhos analisados pelas mesmas. Afirmam que um limite observado nesse recorte temporal é a ausência de tematização suficiente às alternativas de concepção e de ação para a construção de uma nova sociedade. Questionam: quais as propostas que emergem da sociedade brasileira e que se contrapõem ao modelo vigente? Análises como as apresentadas denotam o exaustivo processo de avaliação interna da produção acadêmica, seus limites e suas possibilidades, assim como suas debilidades e incoerências.

O fôlego dispensado pelas autoras nesse trabalho fora retomado mais recentemente em um novo texto, no qual as pesquisadoras abordam uma nova temporalidade (2002 a 2007), dando sequência ao processo de crítica da produção em Trabalho e Educação no agrupamento (TREIN E CIAVATTA, 2009).

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao avaliar os balanços sobre o campo Trabalho e Educação – especificamente sobre o grupo de trabalho – indagando o fenômeno tecnológico enquanto debate dos balanços – por meio de suas autoras ou dos trabalhos eleitos para sua narrativa – vemos que:

- 1) A tecnologia em seu debate conceitual mais específico e tomado com centralidade nos trabalhos ainda está aparentemente secundarizada.
- 2) Embora tratem a tecnologia como objeto do balanço, mesmo que não conceitual ou como foco central, não apontam esse desenvolvimento enquanto uma perspectiva a ser desenvolvida pelo grupo de trabalho, como uma necessidade, tampouco indica-se a necessidade desse desenvolvimento pelos estudos próximos. Isso favorece, a nosso ver, a apreensão superficial deste elemento teórico pelos possíveis leitores e leitoras – conforme expusemos em leitura afinada com a crítica de Lígia Klein (2012).

3) O debate acerca da provocação do campo tecnologia e sociedade também não aparece no interior dos balanços, possivelmente por não ter sido debate de peso nas reuniões da associação. Entretanto, a posição determinista, do desenvolvimento tecnológico linear, inexorável e neutro, tal qual categorizada como própria do pensamento marxiano em Dagnino (2010), também não dá sinais de força teórica ou de poder heurístico. Ao contrário, o que tende a transparecer nos elementos dos trabalhos de balanço é uma concepção de devir histórico dotado de contradições no âmbito das classes e das relações sociais como síntese de múltiplas determinações, mais ligada à noção de totalidade que à percepção da tecnologia ou do desenvolvimento das forças produtivas como algo redentor e revolucionário em si a se aguardar.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Ricardo. **Os sentidos do trabalho**. São Paulo: Boitempo Editorial, 2005.

CÊA, Georgia Sobreira dos Santos; RUMMERT, Sônia Maria. Trabalhos encomendados e minicursos do GT 09 no período de 1997 a 2013: elementos para o debate. In: **Revista Trabalho Necessário**, Ano 13, Nº 20/2015.

CIAVATTA, Maria. O percurso histórico do GT trabalho e educação – um exercício de interpretação. In: **Revista Trabalho Necessário**, Ano 13, Nº 20/2015.

CIAVATTA, Maria; TREIN, Eunice. O Percurso Teórico e Empírico do GT Trabalho e Educação. Uma análise para debate. In: **Revista Brasileira de Educação**. ANPED: set-dez, n. 24, 2003.

DA MATA, Vilson Aparecido; SILVA, Graziela Luchesi; KLEIN, Lígia Regina. Alienação ou Exclusão: refletindo o processo de "inclusão" na Educação de Jovens e Adultos. In: Facci, M. G. D; Meira, M. E. M; Tuleski, S. C.. (Org.). **A Exclusão dos "Incluídos"**: Uma crítica da Psicologia da Educação à Patologização e medicalização dos processos educativos. 2ed. Maringá: Eduem, 2012, v. 1, p. 211-232.

DAGNINO, Renato. **Neutralidade da ciência e determinismo tecnológico**: um debate sobre a tecnociência. Campinas: Unicamp, 2010.

DUSSEL, Enrique. Tecnología y necesidades básicas. In: **Filosofía de la producción**. Bogotá: Nueva America, 1984, pp, 229-238.

FEENBERG, Andrew. Racionalização Subversiva: Tecnologia, Poder e Democracia. In: NEDER, Ricardo T. (org.) **A teoria crítica de Andrew Feenberg: racionalização democrática, poder e tecnologia**. Brasília: Observatório do Movimento pela Tecnologia

Social na América Latina/CDS/UnB/ Capes, 2010, pp. 67-95.

GERMER, Claus Magno. As forças produtivas e a revolução social revisitadas. In: XI Encontro Nacional de Economia Política, 2006, Vitória, ES. **Anais do XI Encontro Nacional de Economia Política**. São Paulo: Sociedade Brasileira de Economia Política, 2006.

GERMER, Claus Magno. Marx e o papel determinante das forças produtivas na evolução social. **Revista Crítica Marxista**, n. 29, p. 75-95, 2009.

HARVEY, David. **Para entender o Capital**. São Paulo: Boitempo Editorial, 2013.

KATZ, Claudio. Determinismo tecnológico y determinismo histórico-social. In: **Redes**, v. 5, n. 11, p. 37-52, 1998.

KLEIN, Lúgia Regina. **A produção do GT Trabalho e Educação e suas interlocuções com a Educação Básica**: uma demanda (des)atendida?. In: Ramos, Flávia Brocchetto; Paviani, Neires Maria S; Azevedo, Tânia Maris. (Org.). *A Pós-Graduação e suas interlocuções com a Educação Básica: múltiplos olhares*. 1ed. Caxias do Sul - RS: Editorla da Universidade de Caxias do Sul - EDUCS/Caxias do Sul / Casa Leiria/São Leopoldo, 2012, v. 1, p. 380-426.

KUENZER, Acácia Zeneida. Desafios teórico-metodológicos da relação trabalho-educação e o papel social da escola. In: FRIGOTTO, Gaudêncio (org.). *Educação e crise do trabalho: perspectivas de final de século*. Petrópolis, Vozes, 1998.

KUENZER, Acácia Zeneida. *Educação e trabalho no Brasil; o estado da questão*. Brasília: INEP/MEC, 1991.

LUKÁCS, Gyorgy. Tecnologia e relações sociais. In: **Bukhárin**: teórico marxista. Belo Horizonte: Oficina de Livros, 1989.

MARX, Karl. **O capital**. Crítica da economia política. Livro I. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

MESZÁROS, István. **O poder da ideologia**. São Paulo: Boitempo Editorial, 2004.

NETTO, João Paulo. **Marxismo Impenitente**: contribuição à história das ideias marxistas. São Paulo: Cortez, 2004.

PEREIRA NETTO, Nilo Silva; LIMA FILHO, Domingos Leite. Trabalho, educação e tecnologia: apropriações conceituais sobre a tecnologia no campo trabalho e educação brasileiro. **Revista Labor**, v. 2, n. 18, p. 48-63, 28 ago. 2018.

ROMERO, Daniel. **Marx e a técnica**: um estudo dos manuscritos de 1861-1863. Expressão Popular, 2005.

ROSENBERG, Nathan. **Por dentro da caixa-preta**. Tecnologia e Economia. Campinas: Editora Unicamp, 2006.

SHIROMA, Eneida Oto; CAMPOS, Roselane Fátima. Qualificação e reestruturação produtiva: um balanço das pesquisas em educação. In: **Educação e Sociedade**, v. 18, n. 61, p. 13-35, 1997.

TREIN, Eunice. Entrevista. In: **Trabalho & Educação** n° 0/32-40. Belo Horizonte: NET/UFMG, 1996.

TREIN, Eunice; CIAVATTA, Maria. A historicidade do percurso do GT trabalho e educação: uma análise para debate. In: **Trabalho, Educação e Saúde**, v. 7, p. 15-49, 2009.

LABOR, EDUCATION AND TECHNOLOGY: AN ANALYSIS OF PRODUCTION ABOUT LABOR AND EDUCATION IN BRAZIL

***Abstract:** We present in this text an excerpt from the results of a doctoral research that is characterized as a theoretical effort to understand the different appropriations of the concept of technology in the field of studies on work and education in Brazil, influenced by the perspective of historical-dialectical materialism. In this opportunity, we look at the empirical trajectory of research, which deals with the examination of the theoretical production of the field of Work and Education through its most important educational research entity in Brazil, the National Association of Graduate Studies and Research in Education (ANPED) within the scope of its working group named Labor and Education. In the cut made for the moment, we evaluated the balance texts of the thematic production of the group, inquiring about verticality, or taking technology as a central object of discussion of the texts, as well as technological determinism as a conceptual possibility in the reflective operation of the analyzed works.*

***Palavras-chave:** Labor. Education. Technology. Technological determinism.*

**EDUCAÇÃO E EMANCIPAÇÃO: A PERSPECTIVA
REVOLUCIONÁRIA DAS “ESCOLAS DE LIBERTAÇÃO” DO *BLACK
PANTHER PARTY FOR SELF-DEFENSE***

doi: 10.47930/1980-685X.2020.2507

ASSIS, Neusa Pereira de¹ – neusapassis@gmail.com
Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação
Avenida Presidente Antônio Carlos, 6627, Pampulha
31270-901 – Belo Horizonte – Minas Gerais - Brasil

JÚNIOR, Hormindo Pereira de Souza² – hormindojunior@gmail.com
Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação
Avenida Presidente Antônio Carlos, 6627, Pampulha
31270-901 – Belo Horizonte – Minas Gerais - Brasil

***Resumo:** A educação vem se mostrando ao longo do tempo como um importante objeto de disputa tanto por aqueles que advogam a manutenção e fortalecimento da ordem vigente quanto por aqueles que buscam a transformação e/ou superação dessa ordem. A educação enquanto mecanismo de emancipação é objeto desta pesquisa ainda em andamento, na qual, busca-se compreender a perspectiva revolucionária presente nas propostas educativas implementadas pelo Partido dos Panteras Negras para Autodefesa (The Black Panther Party for Self-Defense) nas chamadas Escolas de Libertação. Para tal, a pesquisa evidencia a relação entre classe e raça no interior do sistema capitalista e suas implicações sociais com impactos diretos na educação dos sujeitos e retoma o relevante debate acerca dos limites e possibilidades da educação na transformação social.*

***Palavras-chave:** Educação. Emancipação. Escolas de Libertação. Partido dos Panteras Negras para Autodefesa.*

¹Doutoranda em Educação: Conhecimento e Inclusão Social pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Mestra em Educação pelo Centro Federal de Educação Tecnológica-CEFET/MG (2015), Graduada em História pela Universidade Sete Lagoas (2002).

²Bacharel e licenciado em Ciências Sociais pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Mestre em Educação pela UFMG, Doutor em História e Filosofia da Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Pós-Doutorado em Filosofia Política e Educação pela Universidade Federal Fluminense.

1 INTRODUÇÃO

Assim como no Brasil e em outras regiões da diáspora negra, nos Estados Unidos da América a abolição formal da escravatura não significou para a população negra condições iguais de existência e acesso aos bens produzidos, sendo essas pautas ainda atuais. A segregação racial que se materializava política e espacialmente marcou a consolidação histórica dos poderes de Estado instituídos nas regiões mais ao sul do país. Trata-se de um processo mantenedor, ao longo do tempo, de toda uma estrutura que dividia a sociedade principalmente entre a população negra e a população branca. Desde meados do século XIX esse fenômeno abrangeu todo o país, sendo mais intenso no Sul, o que levou parcelas significativas da população negra a migrar para regiões onde ao menos pudessem viver sem serem fisicamente separadas do restante dos cidadãos.

Esse fluxo migratório em direção a regiões consideradas como liberais, localizadas mais ao norte do país, foi responsável por construir e impulsionar movimentos organizados com vistas à promoção dos direitos civis para a população afro-americana.³ Não apenas movimentos preocupados com a construção de direitos e garantias legais protagonizados pelos próprios afro-americanos, mas também movimentos que fossem capazes de construir um sentido de/para vida. No bojo desse debate, a educação ganha relevo e torna-se objeto de disputa, uma vez que é vista como um caminho para libertar efetivamente a população negra das estruturas de exploração e opressão impostas pelo sistema capitalista e pela estrutura social racializada, sobretudo devido ao sistema educacional ser marcado pela rigidez da segregação dentro e fora das escolas.

A historiografia nos mostra que, após a Guerra Civil Americana⁴, as escolas permaneceram segregadas e segregadoras, uma vez que não passaram por um processo de integração. Ou seja, em todo o país as escolas continuaram divididas racialmente em prejuízo dos estudantes negros que, em geral, ficaram relegados a escolas precarizadas e de segunda importância diante das demais. Pelo menos até 1954 era essa a situação, e assim continuou até a decisão

³ O uso do termo afro-americano, embora polêmico e sem consenso entre os pesquisadores, justifica-se pela própria história dos EUA: durante a Guerra de Secessão (1861–1865), Abraham Lincoln irá dar armas aos negros e nomeá-los de afro-americanos, no sentido de dar a esses sujeitos a condição/tratamento de cidadãos americanos, ou seja, como membros do Estado Nacional.

⁴ A Guerra Civil Americana ou Guerra de Secessão, ocorrida entre os anos de 1861 a 1865, é ainda hoje considerada um dos fatos mais importantes na história do país. O conflito se deu entre o sul escravista e o norte não escravista. A divisão política e geográfica tinha implicações econômicas uma vez que o norte apresentava maior crescimento industrial comparado ao sul. Com a derrota dos primeiros, se fortalecia em todo o território estadunidense o apoio e medidas para a abolição total da escravatura.

Brown v. Board of Education, um marco legal determinado pela suprema corte norte estadunidense que tornou inconstitucional a segregação racial nas escolas públicas de todo o país. A partir dos anos 50, as escolas iriam lentamente tentar eliminar a segregação racial existente na educação.

Mas além do sistema de escolas públicas controladas pelo governo, a população afro-americana e os movimentos pelos direitos civis, dentre eles o chamado *Black Power*, viam na educação uma importante ferramenta de libertação. Visto que o marco legal *Brown Decision* não se efetivava de forma imediata em todo o país, os movimentos preocupados com a emancipação da população negra concentraram suas energias na promoção de instituições comunitárias, incluindo escolas, e outras soluções no âmbito social. O movimento para a descentralização das escolas emerge dessa atmosfera de pensamento acerca do *Black Power*, conciliando perspectivas nacionalistas negras, controle comunitário e popular das escolas e ideais progressistas sobre a educação.

Dada a estrutura racializada maior e mais complexa do que a legalidade da segregação racial, é importante destacar que a tentativa de inserir as demandas da população negra na ordem social estabelecida resultava em esforços com poucos resultados efetivos. Nesse sentido, os movimentos pelos direitos civis foram progressivamente perdendo referência nas táticas e objetivos promovidos pela população negra mais voltada para as demandas populares. A *Black Liberation*, pleiteada pelos movimentos de direitos civis, passou então a não ser determinada pelo fim da segregação, mas como uma busca constante pelo poder real que poderia ser alcançado através de um amplo esforço educacional (professores, currículo, escolas) contra o Estado, de modo a tornar mais plausível a igualdade entre negros e brancos como pretendia a “dessegregação” das escolas. Foi nesse contexto que os filhos da população negra emigrada dos estados segregados do Sul buscaram construir suas demandas baseadas na necessidade de conquistar poder para a emancipação real dos afro-americanos e, principalmente, da sociedade estadunidense.

O *Black Panther Party for Self-Defense* (Partido Panteras Negras para Autodefesa) foi uma organização política surgida na década de 1960, no bojo do radicalismo negro nascido após a Segunda Guerra, como um dos resultados das lutas pelos direitos civis nos Estados Unidos da América. Fundado oficialmente em 15 de outubro de 1966 no estado da Califórnia, o partido pretendia ser, sobretudo, um instrumento de defesa imediata contra a violência policial, e de emancipação da população negra historicamente alijada de representantes nas estruturas de

Estado. Assim como outros grupos sociais negros, o *Black Panther Party for Self-Defense* matinha uma convicção sólida sobre o poder libertador e emancipador da educação para a população afro-americana, estabelecendo oportunidades formais e informais para o desenvolvimento educacional. Mas não apenas. Também acreditava que a população trabalhadora de uma forma geral e, em especial, o lumpemproletariado negro, precisava da educação como instrumento para examinar criticamente e transformar a estrutura capitalista opressora, entender a realidade material vivida, propor e implementar a mudança, ou seja, uma nova estrutura social. Trata-se de uma pedagogia que se propunha ser não hegemônica e, ao mesmo tempo, contra-hegemônica.

Atualmente, o que se verifica no cenário político mundial é o (re)fortalecimento dos grupos de direita e até mesmo de extrema direita no poder, levando ao esvaziamento de pautas sociais importantes e ao apagamento de lutas sociais históricas, assim como à perseguição dos grupos e sujeitos que às protagonizaram. Nesse cenário, é um desafio dos tempos presentes recuperar essa memória de luta com vistas à desnaturalizar as opressões, assim como questionar a ordem vigente, o que nos leva ao seguinte problema de pesquisa aqui: qual é a perspectiva revolucionária presente nos programas e práticas pedagógicas das Escolas de Libertação criadas e implementadas pelo *Black Panther Party for Self-Defense*? Leva-nos também à bucar como objetivo geral: Analisar a perspectiva revolucionária nos programas das Escolas de Libertação criadas pelo *Black Panther Party for Self-Defense* nos EUA. Já como objetivos específicos apresentar o programa das Escolas de Libertação e seu contexto de criação; verificar os elementos revolucionários presentes na formação ofertada das Escolas de Libertação; verificar e demonstrar a relação entre educação e revolução na perspectiva do *Black Panther Party for Self-Defense*; demonstrar como se deu o processo de controle comunitário nas Escolas de Libertação

Considerando todo o contexto histórico-político já citado acreditamos ser de suma importância conhecer e analisar tal perspectiva com vistas a demonstrar de que maneira a relação classe e raça no interior do capitalismo é tratada pelo Partido, apresentar sua proposta de emancipação, assim como de enfrentamento e superação do capitalismo via educação. Almeja-se que a investigação dessa experiência revolucionária possa contribuir para a compreensão das dinâmicas das lutas no interior do capitalismo, tanto quanto com o fortalecimento dos estudos que se dedicam a pensar as organizações e ativismos negros tendo em vista suas especificidades frente à dinâmica do capital.

2 JUSTIFICATIVA

Segundo Lukács, “não existe nenhum problema humano que não tenha sido, em última análise, desencadeado e que não se encontre profundamente determinado pela *práxis* real da vida social” (LUKÁCS, 2013, p. 119). O interesse pela organização política *Black Panther Party for Self-Defense* está diretamente ligado ao meu histórico de militância no Movimento Negro Brasileiro, onde tive a oportunidade de conhecer melhor o Partido, verificando sua importância, ainda na atualidade, no enfrentamento à segregação racial e à estrutura social colocada. A abordagem do objeto de estudo a partir da educação justifica-se pelo fato de que, enquanto educadora da rede pública e formadora de militantes de movimentos sociais de esquerda, reconheço o potencial e a importância da educação na construção de uma nova ordem que suplante o capital.

Acerca do *Black Panther Party for Self-Defense*, chama-nos a atenção o vasto acervo documental deixado por seus membros. Tal acervo é composto por livros, fotografias, cartas, charges, discursos e, principalmente, artigos publicados em seu jornal chamado *Black Panther*, cuja circulação ultrapassou as fronteiras dos EUA. Esse material constitui importante conjunto de fontes históricas diversificadas, que contam de uma época, um povo, uma forma de se organizar e lutar. Contudo, nem toda essa riqueza de acervo impediu que sobre o Partido recaísse uma série de divergências, análises conflitantes, mistificações, interpretações diversas e anacronismos, fazendo desse um ilustre desconhecido. Para Wanderson da Silva Chaves, pesquisador do Grupo de Estudos sobre Guerra Fria da Universidade de São Paulo (USP), “poucos aspectos da história norte-americana do pós-guerra são tão opacos quanto a história do Partido dos Panteras Negras”.

Outro aspecto a ser destacado é o fato de que a maior parte das pesquisas e escritos sobre o Partido encontra-se em língua inglesa e foi produzida nos Estados Unidos por estadunidenses. No Brasil⁵ encontram-se poucas pesquisas e artigos científicos sobre o Partido, sendo que as restritas fontes de pesquisa privilegiam aspectos da história política da organização, invisibilizando importantes campos de luta disputado pelo Partido, como a educação, por exemplo. Nesse sentido, verifica-se uma lacuna tanto em relação à leitura e análise do objeto, quanto nos estudos voltados para a educação popular e/ou educação comunitária.

⁵ A historiadora Raquel Barreto, da Universidade Federal Fluminense, está desenvolvendo uma pesquisa sobre o nacionalismo e o Partido dos Panteras Negras para sua tese de doutorado. Barreto realizou um curso nessa universidade, gratuitamente e aberto ao público, sobre a organização desse Partido.

A pesquisa realizada no banco de teses e dissertações da Coordenadoria de Apoio e Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) evidenciou a ausência de pesquisas mais aprofundadas sobre a organização. Não encontramos nenhuma tese ou dissertação que tratasse diretamente do *Black Panther Party for Self-Defense*, embora esse seja bastante lembrado em pesquisas sobre os direitos civis, o movimento *Black Power* e as lideranças negras. Dentre os estudos sobre as lideranças negras, que de alguma maneira estão relacionados ao nosso tema de pesquisa, destacamos a dissertação de mestrado de Henrique Rodrigues de Paula Goulart, intitulada “Entre os Estados Unidos e o Atlântico Negro: o *Black Power* de *Stokely Carmichael* (1966-1971)”. Essa dissertação apresenta, um levantamento historiográfico bem apurado e problematizado, tanto do objeto de pesquisa quanto do contexto em que estava inserido, e, nesse contexto menciona, ainda que de forma não aprofundada, o *Black Panther Party for Self-Defense*.

No cenário internacional, destacamos as obras de Ângela Davis (2015, 2018), que trata do cotidiano segregacionista dos Estados Unidos nas décadas de 60 e 70. Bel Hooks também apresenta informações importantes para conhecer melhor esse contexto, em especial, no que diz respeito à educação escolar uma vez findada oficialmente a separação de escolas para brancos e negros. Hooks (2013), em “Ensinando a Transgredir: a educação como prática de liberdade” relata em primeira pessoa sua experiência em estudar, primeiro numa escola oficialmente segregada e, depois, numa escola integrada, apontando problemas estruturais em relação à segunda experiência:

A escola mudou radicalmente com a integração racial. O zelo messiânico de transformar nossa mente e nosso ser, que caracterizava os professores e suas práticas pedagógicas nas escolas exclusivamente negras, era coisa do passado. De repente, o conhecimento passou a se resumir à pura informação. Não tinha relação com o modo de viver e de se comportar. Já não tinha relação com a luta antirracista (HOOKS, 2013, p.12).

Hooks (2013, p.11) afirma que foi nas escolas de ensino fundamental frequentadas somente por negros que ela obteve o aprendizado da revolução. Acreditamos ser esse aprendizado um dos objetivos do *Black Panther Party for Self-Defense*.

2.1 Um breve panorama do Black Panther for Self-Defense e da proposta de educação em seu programa

O *Black Panther Party for Self-Defense* foi criado oficialmente como partido revolucionário em 15 de outubro de 1966 na cidade de Oakland, no estado da Califórnia, norte dos E.U.A., por dois jovens negros universitários, Huey P. Newton e Bobby Seale⁶, em um contexto de violência policial cotidiana contra os afro-descendentes, o que justifica a expressão “self-defense”⁷ no nome do partido, quando as escolas já não eram mais oficialmente segregadas, mas permaneciam segregadoras e a maior parte da população afro-descendente estava desempregada ou ocupava subempregos. Ainda internamente, o processo de criação do Partido coincide com o surgimento das demandas emancipatórias nos movimentos organizados entre a população afro-americana, mas sem buscar a consolidação dos direitos civis por entender que esses não eram suficientes para uma transformação efetiva da ordem vigente.

Externamente, de forma direta, os EUA lideravam o bloco capitalista na Guerra Fria⁸ e enfrentavam o Vietnã⁹ numa guerra que se arrastava mais do que o esperado. Já em África, o movimento de independência dos países africanos tencionava o sistema capitalista e sua eficácia enquanto modelo hegemônico¹⁰. Foi reconhecendo a busca por um poder real entre a população negra (demandas maiores e mais complexas do que o reconhecimento de direitos civis) que a questão do controle comunitário das escolas ganhou atenção e suporte por parte do *Black Panther*. O item 5 do seu programa de 10 pontos de ação, criado em 1967, ou seja, um ano após a fundação do Partido, afirmava que:

Nós queremos uma educação para o povo que exponha a verdadeira natureza da decadente sociedade americana. Queremos uma educação que nos mostre a verdadeira história e nossa importância e papel na atual sociedade. Nós acreditamos

⁶ Ambos intelectuais, frutos do processo migratório sul/norte, estudaram em escolas já integradas. Newton estudou direito e atuou como ministro da defesa no Partido.

⁷ A Segunda Emenda Constitucional permitia o porte de arma de fogo a todo cidadão estadunidense.

⁸ Na sua obra mais conhecida, *A Era dos Extremos: o breve século XX*, o historiador Eric Hobsbawm faz uma análise desse conflito destacando sua peculiaridade em relação às duas grandes guerras e mostrando seus reflexos e impactos na Ásia, África e América.

⁹ Nesse ponto chamamos a atenção para o fato de que, tanto em seus discursos quanto em sua plataforma, o *Black Panther* defendia o não alistamento, por considerar um conflito de ordem capitalista, imperialista, que colocava trabalhador contra trabalhador. Essa não era a guerra que o proletário deveria lutar. (Ver: PARTIDO DOS PANTERAS NEGRAS, Antologia vol.1)

¹⁰ Na segunda metade do século XX surge o pan-africanismo, corrente política e social que defende, entre outras coisas, a independência e união do continente africano. A libertação das colônias, a unificação territorial e política, assim como a eliminação da segregação racial, eram bandeiras importantes desse movimento que teve várias vertentes e contou com nomes importantes como Frantz Fanon, William Edward Burghardt ("W. E. B."), Du Bois e Marcus Mosiah Garvey, o que mostra a diversidade de ideias presentes no movimento. No Brasil, Abdias do Nascimento foi um de seus porta-vozes. (Para saber mais ver: Pan africanismo: uma herança cultural e crítica. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/africa/article/view/115352>).

em um sistema educacional que dê a nossos povos um conhecimento de si mesmos. (PARTIDO DOS PANTERAS NEGRAS, Antologia- vol;1. 1ª Edição. 2018, p. 21).

No programa do Partido, a educação é elencada depois das demandas por (1) liberdade, (2) emprego, (3) fim da exploração e (4) moradia, sendo que essa ordem pode induzir à falsa ideia de que não era uma pauta importante. A partir da pesquisa preliminar realizada até o momento, nossa hipótese é que há um equívoco nesse sentido. Nas regras determinadas pelo Partido e que deveriam ser seguidas por todos os militantes, a educação política é obrigatória. No documentário, “Panteras: todo poder para o povo”¹¹, um dos depoentes narra sua surpresa ao descobrir a relação dos membros com os livros, a leituras de obras marxistas, assim como as de Karl Marx (1818-1883), Engels e Lênin, e mesmo o Livro Vermelho de Mao Tsé-Tung. Essas obras faziam parte da rotina do grupo que se autodeclarava um partido de vanguarda, marxista-leninista, de orientação maoísta. Ainda assim, a educação tem sido negligenciada nos estudos e pesquisas sobre o Partido, sendo esta uma questão lacunar na medida em que compromete sua compreensão e análise.

A educação pensada e implementada pelo *Black Panther*, seja nas instituições que criaram, seja junto aos seus militantes, tinha pretensões audaciosas, como a construção de uma nova mentalidade e de posturas anticapitalistas, anti-imperialista capazes de eliminar diferentes formas de segregação racial. Mais que espaço físico, o partido reivindicava outra concepção de educação e outro currículo. O projeto consistia em democratizar completamente as escolas, possibilitando o controle comunitário, possibilitando que pessoas das comunidades participassem da elaboração e execução de projetos político-pedagógicos e valorizando a experiência educacional a partir do próprio contexto dos estudantes, visando o chamado poder popular.

Tendo em vista a importância da educação para a emancipação efetiva da população negra e trabalhadora, tinha-se a compreensão de uma luta completa contra as formas de exploração e opressão do capitalismo e suas estruturas no que tange à dimensão histórica da luta de classes e suas ramificações: a segregação racial e o sexismo. Nesse sentido, verifica-se que para além dos direitos civis, a educação era entendida como parte relevante da construção do socialismo.

O principal propósito da vanguarda deve ser elevar a consciência das massas através de programas educacionais e outras ações. As massas dormentes devem ser bombardeadas com a correta abordagem para a luta e o Partido deve usar todos os meios disponíveis para fazer com que essas informações circulem para as massas (PARTIDO DOS PANTERAS NEGRAS, Antologia- vol;1. 1ª Edição 2018, p. 67).

¹¹ Disponível na plataforma da Netflix.

Com esse intuito e buscando, ainda que temporariamente, ser um complemento às escolas tradicionais existentes, o partido cria em 1969 a primeira Escola de Libertação, que recebia estudantes de múltiplas idades, sendo que, além de educação, também recebiam alimentação.

De acordo com o exposto, o *Black Panther Party for Self-Defense*, embora compusesse o movimento *Black Power*, diferenciava-se de outros grupos e segmentos na medida em que se distanciava das pautas de reconhecimento, assim como de outros movimentos que advogavam um “purismo negro” pregando um retorno à África e tomando o elemento branco como um inimigo natural. Para o Partido a luta de classes e o enfrentamento do capitalismo eram pautas centrais na luta, conforme se percebe a partir da leitura de suas teses. Nesse sentido, nosso propósito é analisar as perspectivas do Partido no que se refere às escolas comunitárias, em especial as chamadas Escolas de Libertação, geridas pela própria população, e entendidas aqui como um projeto de transformação que objetivava contribuir para a mudança revolucionária da realidade histórica da população negra e, principalmente, da população trabalhadora na sociedade capitalista.

Nascido no coração do capitalismo (EUA), em uma época de revolução cultural e de vários outros movimentos revolucionários ocorrendo no mundo¹², o partido rapidamente gerou ramificações e filiais na Argélia (1969 a 1972) e no Reino Unido (1970). O *Black Panther*, ao longo de sua nada linear história, não perdeu de vista a importância da organização e da formação de base: criticando duramente o espontaneísmo, os dirigentes cobravam dos membros o conhecimento de suas estratégias, assim como de seu programa e normas. Apesar de sua vinculação política abertamente declarada ser marxista-leninista, o Partido seria mais adequadamente definido como uma organização marxista não ortodoxa¹³, uma vez que partiram da teoria marxista para ler e interpretar sua realidade e elaborar suas estratégias, adaptando essa teoria de acordo com seu contexto.

A complexidade da organização e da estrutura social estadunidense nos leva a ampliar nosso recorte temporal de análise, buscando raízes no século XIX, período da já citada Guerra Civil Americana, do fim da escravidão e das leis de Jim Crow, que não só autorizavam como

¹² A década de 60 marca o avanço do movimento feminista e dos movimentos por liberdade sexual: vale lembrar que é de 1969 o Movimento de Stonewall. Em África, o destaque era a luta pela independência das colônias. O movimento por descolonização em África, e mesmo nos EUA, teve como protagonistas os Panteras Negras, nos mostrando a diversidade de lutas nesse período.

¹³ A expressão “marxismo ortodoxo” é utilizada aqui no sentido de demonstrar e reconhecer a existência de diversas correntes marxistas, de modo que podemos falar de marxismos no plural. Já o chamado marxismo heterodoxo é aquele que se apóia no pensamento de Marx, mas o interpreta, adequando-o à realidade vivida.

impunham a segregação racial. Essa abordagem ampliada visa à compreensão dessa complexidade, respeitando o movimento da História, suas mudanças e permanências.

Compreender a perspectiva revolucionária presente nos programas de educação elaborados pelo *Black Panther* nos coloca diante de categorias de análise fundamentais: para fins de pesquisa, iremos tratar das categorias educação, revolução, luta de classes, emancipação política, emancipação humana e segregação racial à luz do o que nos possibilitará analisá-las na própria dinâmica da história. As categorias raça e classe serão tomadas a partir de sua inter-relação, uma vez que para o Partido, o racismo é um subproduto do capitalismo e a raça é um constructo, construído com objetivo de enfraquecimento e divisão da classe trabalhadora. Como nos ensina István Mészáros,

Nenhuma sociedade pode perdurar sem seu sistema próprio de educação. Apontar apenas os mecanismos de produção e troca para explicar o funcionamento real da sociedade capitalista seria bastante inadequado. As sociedades existem por intermédio dos atos dos indivíduos particulares que buscam realizar seus próprios fins. Em consequência, a questão crucial, para qualquer sociedade estabelecida, é a reprodução bem-sucedida de tais indivíduos, cujos “fins próprios”, não negam as potencialidades do sistema de produção dominante. Essa é a verdadeira dimensão do problema educacional: a “educação formal” não é mais que um pequeno segmento dele. (MÉZÁRIOS, 2006, p. 262).

Sendo assim, ao buscarmos analisar os projetos educacionais concebidos e implementados pelos militantes e apoiadores do Partido, retomando os marcos temporais apontados, esperamos contribuir com os estudos acerca da educação revolucionária e educação para a revolução, buscando fazer frente ao avanço de propostas educativas reacionárias contemporâneas.

3 PROCEDIMENTOS DE INVESTIGAÇÃO

Para Lukács (2013, p.181), “o gênero humano se evidencia como uma categoria histórico-social em desenvolvimento - desigual e contraditório”. Sendo assim, para se compreender a perspectiva revolucionária presente na proposta educacional do *The Black Panther Party*, há que se considerar as bases materiais que a constituiu, suas dinâmicas sociais, tensões e contradições. Nesse sentido, tendo em vista a pesquisa a ser realizada e seus objetivos, privilegiaremos como referencial teórico as obras de Karl Marx e autores de linhagem marxista, com o intuito de alcançar um maior entendimento acerca das categorias elencadas, primordiais para a análise do objeto de estudo.

Sabendo da extensão e complexidade da obra marxiana e ciente de que a educação não configurou uma categoria central para o autor, mas perpassa sua obra de forma tangencial, será preciso apurar, selecionar e eleger, ainda na primeira fase da pesquisa, os textos de Marx que lançaram luzes sobre nosso objeto. De antemão destacamos que os artigos de Marx, escritos individualmente ou em parceria com Friedrich Engels durante mais de uma década para o New York Daily Tribune, nos quais trata(m) da Guerra de Secessão e/ou da escravidão nos EUA configuram importantes aportes teóricos para a construção e apresentação do contexto histórico naquele país no século anterior ao que se situa nosso objeto de estudo. Marx e Engels em A Ideologia Alemã, afirmam que:

São sempre indivíduos determinados, com uma atividade produtiva que se desenrola de um determinado modo, que entram em relações sociais e políticas determinadas. É necessário que, em cada caso particular, a observação empírica mostre nos fatos, e sem qualquer especulação ou mistificação, o elo existente entre a estrutura social e política e a produção (MARX; ENGELS, 2017, p.27).

Nessa direção reflexiva, frente ao estudo proposto, será realizada uma pesquisa bibliográfica e documental de caráter qualitativo, partindo da premissa de que a educação é uma categoria carregada de intencionalidade e historicidade e que atende a determinados fins. Nesse sentido, acreditamos ser possível e necessário recorrer aos estudos de Marx e autores marxistas para compreender o problema proposto, entendendo o modo como superestrutura e infraestrutura estão relacionadas.

João Carlos Silva, no artigo “A Questão Educacional em Marx: alguns apontamentos”, afirma que “a educação, em Marx é parte constituinte da superestrutura, submetida ao determinante econômico” (SILVA, 2011, p.72). Embora não concordemos com Silva no que diz respeito à existência de um determinante econômico em Marx, acreditamos que sua crítica historicamente consistente faz com que seu pensamento seja capaz de iluminar questões do nosso tempo, o que, num primeiro momento, justifica nosso interesse e a necessidade de ter Marx como um aporte teórico. Para Sérgio V. de Luna,

As decisões metodológicas são pura decorrência do problema formulado e este só se explica devidamente em relação ao referencial teórico que deu origem a ele. Qualquer tentativa de confronto entre métodos e técnicas de pesquisa, portanto, só poderá ser resolvido levando-se em conta os objetivos contidos no problema e a capacidade de explicação do referencial teórico (LUNA, 2004, p.32).

Segundo Marx, “toda ciência seria supérflua se a forma de manifestação e a essência das coisas coincidissem de imediato (MARX, 2017, p. 352). Sendo assim, a realização de uma pesquisa que busca alinhar-se à tradição marxiana requer cuidados específicos do pesquisador para que este não caia nas armadilhas de análises apressadas e superficiais, ou deixe em

segundo plano a realidade material concreta, esquecendo-se de que “não é a consciência dos homens que determina seu ser, mas, inversamente, é seu ser social que determina sua consciência.” (MARX, 2010, p.132). Para além do debate se existe ou não um método em Marx, Lukács aponta que:

O materialismo histórico se eleva acima de qualquer método que o precedeu, por um lado, na medida em que concebe toda a realidade de modo coerente com o *processo histórico* e, por outro, na medida em que é capaz de compreender cada ponto de partida do conhecimento, o próprio conhecimento igualmente como produto histórico objetivo e, por conseguinte, não é obrigado a absolutizar nem o próprio conhecimento nem a presente realidade histórica que determina concretamente as formas e os conteúdos do conhecimento. (LUKÁCS, 2015, p. 94).

Para Lukács, “o materialismo histórico é o primeiro a desvendar a origem real e, por isso mesmo, a essência concreta das categorias de nosso ser e de nossa consciência (...)”, o que nos possibilitaria avançar além da aparência. Contudo,

O entendimento dialético do conhecimento como processo, inclui não só a possibilidade de conhecer, no curso da história, novos conteúdos, novos objetos, os quais não conhecemos até agora, mas também de que surjam novos conteúdos, que só serão conhecidos por intermédio de princípios do conhecimento também novos. (LUKÁCS, 2015, p. 92)

Pensar a educação no campo das lutas, movimentos e trajetórias revolucionárias do século XX implica em considerarmos as estruturas econômicas e sociais em que esta se deu e as estratégias contra e/ou não hegemônicas que foi possível vislumbrar. No que tange à educação implementada pelo *Black Panther* nas chamadas Escolas de Libertação, sabe-se que objetivava a formação revolucionária dos sujeitos para o enfrentamento e superação do capitalismo e pautava-se na perspectiva revolucionária marxista, sendo esse um ponto que não pode ser desconsiderado.

Durante a investigação almeja-se ser capaz de “estranhar”, a realidade cotidiana vivida, postura fundamental para a produção do conhecimento científico. Sendo assim, com vistas a alcançar os objetivos propostos, realizaremos uma pesquisa bibliográfica e documental, de caráter predominantemente qualitativo, com uma abordagem metodológica de estudo de caso, uma vez que esse tipo de abordagem permite uma apreensão da realidade a partir do seu contexto histórico, político, socioeconômico e cultural. Para Oliveira “este é um método abrangente que permite se chegar a generalizações amplas baseadas em evidências e que facilita a compreensão da realidade” (2012, p.56).

O material coletado por meio da pesquisa bibliográfica e documental será submetido à leitura e análise imanente, procedimento ainda pouco usual no campo da educação, o que implica um

desafio, mas também, uma novidade na abordagem do objeto. Acerca da leitura e análise imanente, José Chassin diz tratar-se de:

Procedimento, pois, que adquire articulação e identidade pela condução ininterrupta de uma analítica matrizada pelo respeito radical à estrutura e à lógica inerente ao texto examinado, ou seja, que tem por mérito a sustentação de que antes do interpretar ou criticar é incontornavelmente necessário compreender e fazer prova de ter compreendido (CHASIN, 2009, p. 335).

Vale ressaltar, como adverte Sabina Maura Silva (2010), que não se trata de uma postura passiva diante do objeto, mas sim de uma observação ativa, que não abre mão da crítica. Desse modo, é possível sair do campo do julgamento para observar os aspectos ainda pouco vistos ou pouco considerados do objeto, possibilitando o conhecimento mais aprofundado do mesmo.

Inicialmente, será realizada uma revisão bibliográfica que fornecerá o aporte teórico necessário, tanto para apontar caminhos, quanto para embasar a reflexão e a análise de dados posteriores à investigação. Num segundo momento, realizaremos uma pesquisa documental. O acervo consultado será composto por artigos e textos diversos, como relatos e depoimentos produzidos pelos militantes do *Black Panther*, fotografias e o programa educacional da Escola de Libertação. Acreditamos que a leitura e análise imanente do material selecionado possibilitarão ao objeto apresentar-se por si.

3.1 Aporte Teórico

Marx aponta como meta a emancipação humana, sendo essa uma questão central em sua obra. Contudo, tal emancipação não desconsidera elementos específicos do humano. É o próprio Marx (2016, p. 372) que afirma em *O Capital*, livro I, que “o trabalho de pele branca não pode se emancipar onde o trabalho de pele negra é marcado a ferro” Ao tratar da emancipação humana, o autor se posiciona contra todas as formas de exploração e opressão, de modo que seu pensamento precisa ser visto como uma ciência contra hegemônica, imprescindível para análise e crítica do mundo em que vivemos, assim como para a construção de ações voltadas à transformação social.

Em Marx buscaremos embasamento para a compreensão das bases materiais que configuram a sociedade e todos os elementos que compõe o que ele denomina de superestrutura (entre eles, a educação), não de forma dicotômica, mas sim relacionada, uma vez que, como afirma Hormindo Pereira de Souza Júnior (2015, p.154). “Não há dimensão objetiva desprovida da dimensão subjetiva e nem vice-versa”. São essas as perspectivas nas quais nos apoiaremos

para compreender o problema da educação no bojo das lutas sociais e movimentos revolucionários, de tal modo que nosso referencial teórico privilegiará a perspectiva de Karl Marx - tendo em vista sua capacidade de ler e analisar a realidade a partir de suas bases materiais considerando o movimento da História e a História enquanto um movimento - e de autores marxistas que nos auxiliem a inserir e expor a discussão proposta no campo dos estudos voltados para a formação humana.

Nesse sentido, o filósofo húngaro Gyorgy Lukács auxilia na medida em que, ao ler Marx, em especial a obra *Manuscritos Econômicos Filosóficos*, verifica no pensamento marxiano uma prioridade ontológica que tem no trabalho sua centralidade. A ontologia marxiana estabelece a natureza social dos seres humanos, sendo a sociabilidade um elemento constituinte do humano, e reconhece o seu caráter histórico. Portanto, essa ontologia do ser social possui um caráter histórico materialista. Além de apresentar a primazia do trabalho, Marx demonstra as bases materiais que constitui o ser social. Tal ontologia, como bem esclarece Lukács, está diretamente relacionada com a *práxis* cotidiana, de tal maneira que “(...) o conhecimento da especificidade do ser social consiste em entender o papel da *práxis* em sentido objetivo e subjetivo” (LUKÁCS, 2018, p.28).

O ser social em Marx é um “complexo de complexos” que não podem ser entendidos de maneira abstrata, descontextualizada ou desconectada de sua relação com a sociedade. Para Marx, “minha própria existência é a atividade social; por isso, o que faço a partir de mim, faço a partir de mim para a sociedade e com consciência de mim como ser social” (MARX, 2010, p.107). Ele chama a atenção para a seguinte orientação: “Acima de tudo é preciso evitar fixar mais uma vez a ‘sociedade’ como abstração do indivíduo. O indivíduo é o ser social” (MARX, 2010, p.107). Os indivíduos são seres sociais não apenas pelo fato de viverem em sociedade, mas antes de tudo, porque é em sociedade que tem o seu ser, que produzem a vida e a si. A educação tem um papel de relevo nesse processo.

Ao pautarmos a educação no bojo da plataforma e do conjunto de programas sociais do *The Black Panther*, são necessárias algumas indagações e questões de fundo que irão permear nossas reflexões. A primeira, e talvez a mais importante: o que é educação na perspectiva da organização? Qual a relação entre educação e emancipação? Qual o potencial da educação na superação do capitalismo? O que a organização entende por libertação? A proposta da organização vislumbrava a emancipação política ou a emancipação humana? Além disso, deve-se ressaltar que o entendimento de *The Black Panther* como um partido de

enfrentamento é essencial para emergirmos uma pauta de discussão em torno das questões apresentadas.

Bob Seale, em artigo publicado no jornal *The Black Panther* em 1969, escreve em nome da organização:

Nós reconhecemos que a educação somente é relevante quando ensina a arte da sobrevivência. Nosso papel nesta sociedade é preparar nós mesmos e as massas para a mudança. A mudança que nós queremos está dentro desta sociedade decadente. (SEALE, p. 280. Documento online).

A dinâmica cotidiana das Escolas de Libertação, também descritas nessa Antologia e em outros documentos da organização, mostra que contavam com aulas de Educação Física, formação política e outras atividades formativas, visando à formação do militante e do sujeito revolucionário. *The Black Panther* defendia a revolução como a via emancipatória, contudo, reconhecia a necessidade de se educar para a revolução. Nesse sentido, István Mészáros é uma referência fundamental para que possamos entender a educação no interior e para além do capitalismo, como também a importância de uma educação para uma nova ordem. Para Mészáros

[...] fica bastante claro que a educação formal não é a força ideologicamente primária que consolida o sistema do capital; tampouco ela é capaz de, por si só, fornecer uma alternativa emancipadora radical. Uma das funções principais da educação formal nas nossas sociedades é produzir tanta conformidade ou “consenso” quanto for capaz, a partir de dentro e por meio dos seus próprios limites institucionalizados e legalmente sancionados (MÉZÁROS, 2008, p.45).

Para melhor entendimento da década de 60, não apenas nos Estados Unidos, mas em outras partes do mundo, tendo em vista o contexto político e cultural desse período, Ângela Davis (2016, 2018) é uma referência imprescindível. Em uma narrativa que mescla história pessoal com história coletiva, a autora nos mostra os diferentes modos de opressão com os quais o capitalismo violenta os sujeitos. Já Joshua Bloom e Waldo E. Martim Júnior (2013) são importantes referenciais na medida em que, ao produzirem uma história ampla e crítica do *Black Panther Party*, apresentaram ao leitor o contexto em que a organização surgiu, situando a mesma em relação a outras organizações contemporâneas. Todavia, vale ressaltar que é a própria Davis que, ao analisar o manifesto do partido¹⁴, percebe no documento reivindicações do período escravagista. A autora afirma que:

O interessante sobre esse manifesto é que ele retoma as pautas abolicionistas do século XIX, e é óbvio que a vanguarda abolicionista do século XIX reconhecia que a escravidão não poderia ser eliminada por meio de sua mera abolição, devendo ser criadas instituições que incorporassem as pessoas que haviam sido escravizadas a uma democracia renovada e em desenvolvimento (DAVIS, 2018, p.74).

Nesse sentido, o *Black Panther Party* também reconhecia os limites da democracia burguesa, apontando suas falhas e indicando a necessidade de construção de uma nova organização

¹⁴ Angela Davis chama de Manifesto o Programa de Dez Pontos do Partido.

social, na qual a luta de classes fosse superada. Frente ao próprio programa do Partido, vê-se a necessidade de se retomar o período escravagista para compreender as relações de opressão e segregação racial em períodos mais recentes da nossa história.

Franz Fanon, autor estudado pelos membros do Partido e considerado pelos fundadores e lideranças como referência no que diz respeito à psicologia, CLR James, que produz uma profícua análise da relação entre imperialismo e escravidão, nos brindando com um consolidado aporte acerca do Atlântico Negro, Aimé Césaire¹⁵ e W.E.B. Du Bois, importante autor pan-africanista de orientação marxista são autores fundamentais para a compreensão do contexto e do passado histórico que possibilitou a emergência de lutas negras radicais na segunda metade do século XX na América e fora dela.

Somado às obras de Marx, aos documentos e a outros escritos pelos membros do Partido, nesses autores encontramos importantes contribuições, uma vez que usaram desse recurso de retorno ao passado para compreender a segregação racial no interior da desigualdade social na época e lugar em que viveram, reconhecendo a centralidade da luta de classes nesse processo. Em seu livro, “Mulheres, Raça e Classe”, considerado um clássico, Davis (2016) realiza uma retomada histórica para demonstrar o enraizamento de diferentes formas de opressão como o machismo, o sexismo e o racismo, explicando como estão relacionadas e alimentam - de forma articulada-, a dominação de classes. Em “A Liberdade é Luta Constante”, onde discute o sistema prisional nos Estados Unidos, a autora retoma as lutas históricas contra a opressão travadas no país e em outros países, ao mesmo tempo em que denuncia a persistência da violência e do racismo na estrutura político-social estadunidense.

A violência sistêmica à qual a população negra está submetida é denunciada por esses pensadores, sendo que a entende não como uma ação individual, mas como resultado de um modo de produção pautado na desigualdade e na desumanização. Atualmente Silvio Luiz de Almeida tem sido uma das referências para se pensar as questões étnico-raciais a partir de Marx e do marxismo. De acordo com Almeida o “nexo estrutural entre relações de classe e a constituição social de grupos raciais e sexuais não pode ser ignorado”, uma vez que:

O conflito social de classe não é o único conflito existente na sociedade capitalista. Há outros conflitos que ainda que se articulem com as relações de classe, não se originam delas e, tampouco desapareceriam com elas: são os conflitos raciais,

¹⁵ Em Discurso sobre o colonialismo, Césaire tece duras críticas à burguesia e ao imperialismo europeu que coisificava os colonizados, chegando a afirmar que a Europa era indefensável. Para além da crítica, Césaire conclama os colonizados e oprimidos de toda sorte à “agressividade revolucionária”, proposta que nos parece bastante interessante para se pensar as lutas negras do século XX.

sexuais, religiosos que podem remontar a períodos anteriores ao capitalismo, mas que nele toma uma forma especificamente capitalista. Portanto, entender as dinâmicas dos conflitos raciais e sexuais é absolutamente essencial à compreensão do capitalismo, visto que a dominação de classe se realiza nas mais variadas formas de opressão racial (ALMEIDA, 2018, p. 75).¹⁶

O referencial teórico que selecionamos para este estudo nos coloca diante do complexo debate entre marxismo e/ou Marx e as pautas sociais contemporâneas, como a questão racial, por exemplo. Em artigo publicado na revista Margem Esquerda, que apresenta um dossiê sobre o racismo, Almeida afirma que “o debate racial no interior do pensamento marxista aprofundou-se à medida que os impactos das grandes transformações sociais do século XX exigiram um reposicionamento teórico”¹⁷ (ALMEIDA, 2016, p.23. IN: Revista da Boitempo-Margem Esquerda).

Recentemente, Kevin B. Anderson no livro “Marx nas margens: nacionalismo, etnia e sociedades não ocidentais” (2019), retoma o debate acerca do lugar do pensamento de Marx na construção e entendimento das pautas contemporâneas e dedica um capítulo, intitulado “Raça, Classe e Escravidão: a Guerra Civil como segunda Revolução Americana”¹⁸, para tratar de forma mais específica das questões raciais com foco na população negra. Nesse capítulo o autor mostra uma importante leitura histórica dos fatos, recorrendo aos escritos de Marx, e não de marxistas, mostrando no material analisado (artigos de jornal, livros e documentos da Primeira Internacional Comunista) a preocupação de Marx com a escravidão negra durante e após a Guerra Civil Americana. Anderson realiza um trabalho de garimpagem, buscando na ampla produção de Marx, trechos e pistas da relação entre raça e classe, sendo assim um importante aporte teórico para esta pesquisa.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tendo em vista a precarização da educação, o esvaziamento de currículos, o atrelamento da educação às demandas do mercado financeiro e, o nascimento de propostas educacionais que se dizem neutras, sem ideologia ou “partido” mas que no fundo estão carregadas de

¹⁶ Embora já esteja comprovado cientificamente que, diferente de outras espécies de seres vivos, há apenas a existência de uma única raça humana, constituinte do gênero humano, várias sociedades se organizam e se estruturam racialmente, fazendo da raça uma realidade vivida concreta, diretamente ligada à desigualdade econômica e social, de tal modo que podemos falar de uma divisão racial do trabalho, assim como falamos de uma divisão sexual.

¹⁷ Por reposicionamento teórico não se entende revisionismo, mas sim o uso da teoria já consolidada na análise de novos temas e problemas.

¹⁸ Entende-se como Primeira Revolução Americana o processo de independência dos EUA.

intencionalidade, estudar experiência educativa nascida no coração do capitalismo (EUA) que se pretendia revolucionária na medida não só em que se opunha ao sistema vigente, mas questionava a realidade e propunha uma nova sociedade, nos parece ser um caminho profícuo para se buscar entender e resolver problemas da atualidade.

Nesse sentido, a pesquisa em desenvolvimento considera a educação e seus sujeitos, levando em conta importantes elementos como a classe e raça, com vistas a uma melhor compreensão do próprio capitalismo.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Silvio. **O que é Racismo Estrutural?** Belo Horizonte: Letramento Editora, 2018.

ANDERSON, Kevin B. **Marx nas margens: nacionalismo, etnia e sociedades não ocidentais.** São Paulo: Boitempo, 2019.

BLOOM, Joshua; MARTIN Jr.; Waldo E. **Black against Empire: The history and politics of the Black Panther Party.** Oakland: University of California Press, 2016.

CÉSAIRE, Aimé. **Discurso sobre o colonialismo.** Tradução Anísio Garcez Homem. Letras Contemporâneas, 2010.

CHASIN, J. **Marx: estatuto ontológico e resolução metodológica.** São Paulo: Boitempo, 2009.

CHAVES, Wanderson da Silva. O Partido dos Panteras Negras. In: **Topoi**, Rio de Janeiro, vol.16, n.30, Jan./June 2015.

DAVIS, Angela. **Mulheres, raça e classe.** Tradução Heci Regina Candiani. São Paulo: Boitempo, 2018.

DAVIS, Angela. **A Liberdade é uma luta constante.** Tradução Heci Regina Candiani. São Paulo: Boitempo, 2015.

DU BOIS, W.E.B. **Black Reconstruction in America.** Toward a History of the Part Which Black Folk Played in the Attempt to Reconstruct Democracy in América, 1860-1880. Disponível em: <https://books.google.com.br>. Acesso em: dezembro, 2019.

FANON, Frantz. **Os Condenados da Terra.** 3. reimpressão. Juiz de Fora: Editora UFJF, 2015.

FANON, Frantz. **Pele negra, máscaras brancas.** Salvador: EDUFBA, 2008.

GOULART, Henrique Rodrigues de Paula. **Entre os Estados Unidos e o Atlântico Negro: o Black Power de Stokely Carmichael (1966-1971)**. 2019. Dissertação (Mestrado – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, 2019.

GILROY, Paul. **O Atlântico Negro**. Modernidade e dupla consciência. São Paulo: Editora 34, 2001.

HOBBSBAM, Eric.J. **Era dos Extremos: o breve século XX: 1914-1991**/ Eric Hobsbawm; tradução Marcos Santarrita; revisão técnica Maria Célia Paoli.- São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

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

JAMES, C.L.R. **Os Jacobinos Negros: Toussaint L'Ouverture e a Revolução de São Domingos**. São Paulo: Boitempo, 2007.

LUKÁCS, György. **Para uma ontologia do ser social, 1**. Trad. Carlos Nelson Coutinho, Mario Duayer, Nélio Schneider. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2018.

LUKÁCS, György. **Para uma ontologia do ser social, 2**. Trad. Nélio Schneider, Ivo Tonet, Ronaldo Vielmi Fortes. São Paulo: Boitempo, 2018.

LUKÁCS, György. **Reboquismo e Dialética: uma resposta aos críticos de “História e consciência de classe”**. Trad. Nélio Schneider, Michel Lowy, Nicolas Tertulian. São Paulo: Boitempo, 2015.

LUNA, Sérgio Vasconcelos. O falso conflito entre tendências metodológicas. *In: Metodologia da pesquisa educacional*. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2004.

MARX, Karl. **Manuscritos Econômicos Filosóficos**. Tradução, apresentação e notas Jesus Ranieri. 4. reimpr. São Paulo: Boitempo, 2010.

MARX, Karl. **O Capital: crítica da economia política**. Livro I. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2016.

MARX, Karl. **O Capital. Livro III**. São Paulo: Boitempo, 2017.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A Ideologia alemã**. 3. Ed. Editora Presença/Martins Fontes, 2017.

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

MÉZÁROS, István. **A Teoria da Alienação em Marx**. Tradução Isa Tavares. São Paulo: Boitempo, 2016.

OLIVEIRA, Maria Marly de. **Como fazer pesquisa qualitativa**. 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

PARTIDO DOS PANTERAS NEGRAS. Antologia. VOL. 1, 2018. Edições Nova Cultura.

SAMYN, Henrique Marques (org.). **Por uma revolução antirracista:** uma antologia de textos dos Panteras Negras (1968-1971). Organização, tradução, introdução e notas por Henrique Marques Samyn. Rio de Janeiro: edição do autor, 2018.

SILVA, João Carlos. **A Questão Educacional em Marx: alguns apontamentos.** In: *Germinal: Marxismo e Educação em Debate*, Londrina, v. 3, n. 1, p. 72-81, fev. 2011.

SILVA, Sabina Maura. **Matrizes filosóficas do pensamento de Anísio Teixeira/ Sabina Maura Silva.**- UFMG/ FAE, 2010. Tese- (Doutorado) – Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação.

SOUZA JUNIOR, Hormindo Pereira; TRIGINELLI, Daniel Handan. **Trabalho, política, formação e emancipação humana em Marx e Lukács.** Disponível em: <http://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/8641638>. Acesso em: 19 abr. 2018.

SOUZA JUNIOR, Hormindo Pereira. As origens do ser social: a questão do método. In: **Trabalho & Educação**, Belo Horizonte: FAE/UFMG, v.24, n.1. jan/abr. 2015.

Abstract: Abstract: Education has shown itself over time as an important object of dispute both for those who advocate the maintenance and strengthening of the current order and for those who seek the transformation and / or overcoming of that order. Education as an emancipation mechanism is the object of this ongoing research, in which it seeks to understand the revolutionary perspective present in the educational proposals implemented by the Black Panther Party for Self-Defense (The Black Panther Party for Self-Defense) in the so-called Schools of Release. To this end, the research highlights the relationship between class and race within the capitalist system and its social implications with direct impacts on the education of subjects and resumes the relevant debate about the limits and possibilities of education in social transformation.

Keywords: Education. Emancipation. Liberation Schools. Black Panthers Party for Self-Defense

Apresentação em Pôster

REFLEXÕES PRELIMINARES SOBRE A IMPORTÂNCIA DA COMPREENSÃO DO MOVIMENTO DE SUPERAÇÃO DAS CONTRADIÇÕES NOS CURSINHOS PRÉ-UNIVERSITÁRIOS POPULARES E ALTERNATIVOS

DORNELLES, Lucas¹ - lucasdrnls@gmail.com
Universidade Federal de Santa Maria,
Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais
Av. Roraima, 1000 97105-900 –
Santa Maria – Rio Grande do Sul – Brasil

FERREIRA, Laura² – laurasennafe@hotmail.com
Universidade Federal de Santa Maria,
Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais
Av. Roraima, 1000 97105-900 –
Santa Maria – Rio Grande do Sul – Brasil

***Resumo:** Os cursinhos populares e alternativos surgem a partir do final dos anos 80, vinculados sobretudo às universidades públicas, no contexto da luta pela democratização do acesso ao ensino superior. Estes cursinhos, em que pese as contradições que perpassam sua atuação, frequentemente reivindicam a educação popular como perspectiva político-pedagógica, buscando, além de construir as condições para o acesso das classes populares ao ensino superior, trabalhar com práticas pedagógicas alternativas às tradicionais e fomentar o debate crítico sobre a realidade social. Algumas perspectivas classificam os cursinhos em “populares” ou “alternativos” tomando como base a concepção que orienta sua atuação, por vezes a educação popular e sua perspectiva emancipadora, por vezes concepções menos críticas do processo de inclusão das classes populares no ensino superior. Entretanto, dessa forma pode-se acabar desconsiderando as resistências, por exemplo, aos métodos tradicionais de ensino, bem como as tentativas de superação das contradições que, em maior ou menor medida, estão presentes na atuação dos cursinhos. Argumentamos que é necessário analisar os cursinhos populares ou alternativos em sua totalidade, partindo do movimento as resistências que tomam forma nos cursinhos, tendo em vista a construção de*

1 Graduado em licenciatura em Ciências Sociais (UFSM, 2019). Mestrando do Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais (UFSM).

2 Graduada em bacharelado em Ciências Sociais (UFPEL, 2004) e licenciada em História (FURG, 2003). Especialista em Sociologia Política (UFPEL, 2006). Mestre em Sociologia Política (UFSC, 2008). Doutora em Sociologia (UFRJ, 2013). Professora adjunta na UFSM e no Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais (PPGCS)

uma educação popular a despeito das contradições que se apresentam, buscando sua superação.

Palavras-chave: Cursinhos populares. Cursinhos alternativos. Cursinhos pré-vestibular.

1 INTRODUÇÃO

Os cursinhos pré-universitários populares e alternativos são compreendidos neste trabalho como as iniciativas que surgem a partir do final dos anos 80, no contexto da luta pela democratização do acesso ao ensino superior que toma forma na sociedade brasileira. São cursinhos voltados para as classes populares, objetivando sua inserção no ensino superior, frequentemente reivindicando a *educação popular* como perspectiva político-pedagógica.³

Historicamente, os cursinhos populares surgem de iniciativas de estudantes e suas entidades representativas através do movimento estudantil. Whitaker (2010) aponta que desde os anos 1960 e sobretudo nos anos 1970, “os Diretórios Acadêmicos das universidades vinham criando cursinhos de baixo custo, no qual lecionavam os próprios alunos da graduação”, (WHITAKER, 2010, p. 294), sendo que a partir dos anos 1990, os cursinhos populares tornam-se uma reivindicação central dos movimentos populares de forma geral. Zago (2008) aponta que, nas experiências pré-vestibulares populares no Brasil, há uma grande participação de grupos sociais como a igreja católica, o movimento negro, o movimento sindical e o movimento comunitário. (ZAGO, 2008, p. 152)

Os cursinhos surgidos no âmbito das universidades públicas, nosso foco neste trabalho, estabelecem, em maior ou menor medida, vínculos formais com estas instituições. Frequentemente, surgem de iniciativas estudantis e posteriormente tornam-se projetos de extensão vinculados a departamentos, pró-reitorias, etc. (CASTRO, 2005)

3 A educação popular, nas palavras de Brandão (1985), é um “movimento de trabalho político com as classes populares através da educação” (BRANDÃO, 1975, p. 1961). Com efeito, Gohn (2015) aponta que os anos 70 e parte dos 80 foram um período em que na América Latina, e sobretudo no Brasil, a educação popular se tornou sinônimo de movimento social popular, estando presente na construção dos movimentos sociais da educação e dos cursinhos populares. Para a autora, o paradigma predominante da educação popular no Brasil neste período foi um conjunto de ideias políticas, filosóficas e pedagógicas, cuja síntese pode ser considerada a obra do filósofo e educador Paulo Freire. Consideramos que ainda atualmente a perspectiva freireana está presente nos cursinhos populares, como é o caso dos cursinhos populares de Santa Maria – RS, local de nossa pesquisa de mestrado, e mais especificamente do Práxis, nosso objeto específico.

Algumas perspectivas (CASTRO, 2005; CASTRO, 2011; WHITAKER, 2010) observam que em alguma medida o vínculo institucional com as instituições limita a atuação dos cursinhos populares, seja pela concepção que estrutura os cursinhos – pautada por vezes na inclusão em oposição à emancipação (MENDES, 2011) – ou por elementos como o caráter plural e naturalmente contraditório destes cursinhos, tendo em vista que são também projetos de extensão construídos por estudantes de diferentes áreas do conhecimento, assim como diferentes concepções de mundo e posicionamentos político-ideológicos, estudantes mais ou menos engajados com a educação popular, etc.

No entanto, acreditamos que é precisamente o processo de superação das contradições que se apresentam aos cursinhos populares e alternativos que os atribui uma potencialidade emancipatória, tendo em vista que é na construção coletiva das atividades político-pedagógicas do cursinho que a concepção da educação popular, por exemplo, pode ser fortalecida.

De certa forma, o objetivo deste trabalho é sinalizar, a partir do diálogo crítico com alguns trabalhos que buscam compreender alguns aspectos dos cursinhos populares – as condições de seu surgimento, suas práticas pedagógicas, etc – e alguns elementos de observações e leituras realizadas no contexto de nossa pesquisa, para a necessidade de uma análise que leve em conta tanto as contradições que perpassam a atuação dos cursinhos populares e alternativos, quanto os processos de resistência e de superação dessas contradições.

2 O QUE TORNA OS CURSINHOS “ALTERNATIVOS” OU “POPULARES”?

De acordo com Whitaker (2010), os cursinhos podem ser considerados, do ponto de vista estritamente teórico, como “anomalias”. Estão presentes de forma marginal ao sistema oficial de ensino, mas de forma “quase institucionalizada na trajetória escolar dos jovens das camadas médias” (WHITAKER, 2010, p. 190). Ainda de acordo com a autora, os cursinhos pré-vestibulares atestam em alguma medida o fracasso do sistema escolar em preparar os estudantes para o ingresso no ensino superior. Estes cursinhos se transformaram em negócios lucrativos no âmbito da educação⁴, sendo que para Whitaker (2010) “durante mais de meio século, os cursinhos caríssimos, com seus professores carismáticos, garantiam a trajetória das elites na direção dos cursos e profissões de status elevado” (WHITAKER, 2010, p. 293),

4 Ver, por exemplo, Mendes (2011, p. 36-40)

contribuindo em grande medida com a manutenção do cenário de forte elitização que caracteriza o ensino superior no Brasil (PEREIRA e SILVA, 2010).

Whitaker (2010) argumenta ainda que uma das características de uma sociedade estratificada em classes é que, em alguns momentos, os “de baixo” se apropriam de práticas das elites. (ibidem) Com efeito, é precisamente junto aos grupos subalternos (GRAMSCI, 2002) que se desenham possibilidades e são construídas perspectivas contra-hegemônicas, por exemplo no âmbito da educação, como atestam os movimentos da educação que tomaram forma na sociedade brasileira na segunda metade do século XX. (GOHN, 2015)

É nesse sentido que surgem os cursinhos pré-vestibulares alternativos e populares, em um contexto contraditório do acesso ao ensino superior onde por um lado se tem a ampliação do número de vagas e por outro a manutenção das desigualdades de acesso (ZAGO, 2008, p. 151). São cursinhos que surgem oriundos do diagnóstico de estudantes, entidades estudantis e movimentos sociais dessa desigualdade, inserindo-se em um contexto de ações afirmativas (WHITAKER, 2010) que buscam em alguma medida transformar essa realidade; com efeito, como afirma Castro (2005), os cursinhos populares “não surgiram do nada, mas são oriundos das contradições produzidas e reproduzidas pela sociedade brasileira ao longo de sua trajetória”.(CASTRO, 2005, p. 100)

Castro (2005) identifica quatro momentos históricos de surgimento dos cursinhos populares no Brasil ao longo da segunda metade do século XX. O primeiro desses momentos remete aos anos 50 e às discussões em torno de um projeto de desenvolvimento para o Brasil, possibilitando o surgimento de iniciativas como os cursinhos do Grêmio da Faculdade Politécnica da USP e do Centro Acadêmico Armando Sales de Oliveira, na USP de São Carlos. (CASTRO, 2005, p. 14)

O segundo momento remete ao período da ditadura militar (1964-1985), período em que há uma forte contribuição da Teologia da Libertação na composição da identidade dos cursinhos populares, “os quais são pautados na prática da solidariedade e da organização social, herdadas das Comunidades Eclesiais de Bases.” (CASTRO, 2005, p. 15) O terceiro momento identificado por Castro estende-se do final dos anos 80 até a atualidade, período que se caracteriza entre outros aspectos pelas “experiências de Cursinhos Pré-Vestibulares nas universidades públicas, originados das iniciativas de estudantes e de suas representações.” (ibidem)

Por fim, o quarto momento, segundo o autor, é “o encontro (do ponto de vista da assimilação das experiências) dos três momentos anteriores e, ao mesmo tempo, um retorno à prática e ao método da educação popular no Brasil.” (ibidem) O termo utilizado é “retorno” pois Castro entende que é somente neste contexto que se pode falar em cursinhos populares, tendo em vista que anteriormente, “eles estavam localizados majoritariamente no interior dos campi universitários ou em administrações municipais de caráter progressista.” (ibidem) Whitaker (2010) argumenta no mesmo sentido que um dos problemas dos cursinhos que tomaram forma em meados do século passado – e, em alguma medida, construíram as bases para as experiências seguintes – era o fato de que “essas experiências aconteciam dentro dos muros da própria universidade e não tinham visibilidade nem abrangências” (WHITAKER, 2010, p. 294)

Em suma, nas análises de Castro, os cursinhos alternativos caracterizam-se pela utilização de espaços das universidades (e também de sindicatos e escolas) e estão fundamentalmente “associados a uma concepção do seu papel no preparo de estudante pobre para o vestibular” (CASTRO, 2011, p. 193); por sua vez, os cursinhos populares estão localizados também nas universidades, mas também junto a associações de moradores, igrejas, etc e possuem, via de regra, uma postura mais combativa que os cursinhos alternativos, atuando em grande medida como movimentos sociais. Castro afirma ainda que os cursinhos alternativos “pouco contestam a agenda do vestibular, pois não a veem como problema, como instrumento de segregação” e que os populares, por sua vez, “exercem a constante denúncia da ausência de vagas no ensino superior público e articulam a luta por mais universidades públicas e pela defesa do livre acesso ao ensino superior no país.” (ibidem)

Para Castro (2011) portanto os principais elementos a distinção entre cursinhos populares e alternativos, para além da questão espacial, encontram-se na concepção que orienta a atuação destes cursinhos. Nesse sentido, os cursinhos “alternativos” acreditam que sua atuação é apenas uma forma de igualar as condições de acesso à universidade entre as classes sociais, enquanto os cursinhos populares se compreendem como movimentos populares, instrumentos de luta, por exemplo, em defesa da universidade pública. O autor afirma, por exemplo, que a concepção que orienta os cursinhos populares considera todos os tipos de aprendizado através da experiência, enquanto a concepção que orienta os cursinhos alternativos, veta categoricamente a participação em manifestações políticas em substituição às aulas. (CASTRO, 2011, p. 193)

Acreditamos que a distinção entre cursinhos alternativos e populares pode contribuir analiticamente de alguma forma para a compreensão dos cursinhos; no entanto, ressaltamos que essa classificação não pode partir simplesmente da *concepção* político-pedagógica que formalmente orienta os cursinhos, tendo em vista que, embora a educação popular frequentemente esteja objetivada como fundamento de suas práticas político-pedagógicas, não estão dadas as condições para sua realização na prática.

Com efeito, como apontamos, os cursinhos populares, a exemplo do Práxis, nosso objeto de pesquisa de mestrado, são ações coletivas complexas, construídas por uma pluralidade de estudantes, mais ou menos engajados com a educação popular como perspectiva político-pedagógica contra-hegemônica. Nesse sentido, ainda que o Práxis reivindique a educação popular, isto não elimina o caráter por vezes conflitante das diferentes perspectivas que podem estar presentes na construção do coletivo, abrindo espaço assim, por exemplo, para aulas de caráter tradicional, não pautadas em uma perspectiva dialógica, que fundamenta aquilo que Paulo Freire (2005) chama de educação libertadora, ou problematizadora. No mesmo sentido, ainda que alguns cursinhos não reivindiquem objetivamente a educação popular, por exemplo, em seus estatutos ou projetos político-pedagógicos, podendo ser classificados de acordo com a perspectiva de Castro (2011) como “alternativos” e não “populares”, não elimina categoricamente o elemento das resistências, por parte dos educadores ou mesmo dos educandos, que questionem os métodos tradicionais de educação.

Em suma, argumentamos que a concepção que orienta formalmente a atuação dos cursinhos populares não é suficiente para defini-los como alternativos ou populares, emancipatórios ou inclusivos, etc. É fundamental compreender, a partir da atuação concreta dos cursinhos, o movimento através do qual superam as contradições que se apresentam a despeito da concepção que orienta sua atuação.

3 A IMPORTÂNCIA DA COMPREENSÃO DO MOVIMENTO DE SUPERAÇÃO DAS CONTRADIÇÕES NOS CURSINHOS POPULARES E ALTERNATIVOS

O Práxis é um coletivo de educação popular com 20 anos de existência, vinculado como projeto de extensão ao departamento de História da UFSM, sob a responsabilidade de um professor, o que submete o projeto à uma avaliação periódica, mas, por outro lado, garante a

autonomia organizativa e político-pedagógica do coletivo. Em seu projeto político-pedagógico⁵, o Práxis afirma sua opção pela *educação popular* como perspectiva político-pedagógica e pela autogestão como método organizativo. Além disso, o Práxis possui de forma geral uma leitura crítica da realidade social, frequentemente posicionando-se publicamente sobre questões políticas, construindo atos públicos e manifestações⁶, criando espaços alternativos de cultura⁷, etc.

Nesse sentido, se para Castro (2011) os cursinhos populares consideram “que se aprende, em todos os espaços e tempos, por meio da experiência” enquanto os alternativos afirmam que “não se deve perder aulas para participar de manifestações públicas ou outras atividades de caráter político e pedagógico”; se os cursinhos populares se compreendem como “movimento popular, instrumento de defesa e disputa da universidade pública” enquanto os alternativos “acreditam que a ação dos cursinhos é a oportunidade de igualar as condições de preparação para o exame vestibular entre pobres e ricos” (CASTRO, 2011, p. 193), consideramos que o Práxis poderia ser compreendido como um cursinho *popular*.

No entanto, como já apontamos, consideramos essa distinção muito simples, tendo em vista que o caráter político do Práxis, por exemplo, não é algo dado, mas construído coletivamente através de debates e deliberações sobre o caráter do coletivo. Além disso na dimensão pedagógica, considerando-se o fato de abarcar uma pluralidade de educadores mais ou menos engajados com a educação popular, também não estão dadas no Práxis as condições para a construção de aulas críticas, dialógicas, para além dos métodos tradicionais. Com efeito, como aponta Gohn (2015), o ponto de partida da perspectiva freireana, por exemplo, que orienta a atuação do Práxis, é precisamente a realidade dada que precisa ser transformada; para a educação ser efetivamente libertadora, é necessário, entre outros aspectos, um longo processo de construção de uma consciência histórica junto aos educadores. (GOHN, 2015, p. 37708)

5 O projeto político-pedagógico do Práxis está disponível para consulta em grupo fechado na rede social Facebook, utilizado pelos educadores do coletivo para fins organizativos.

6 Ver, por exemplo, a participação do Práxis nas manifestações de maio de 2019 em defesa da educação pública. Disponível em: <
https://www.facebook.com/PraxisColetivoPopular/posts/2265516173491624?__tn__=-R> Acesso em: 02 jan. 2019.

7 Em 2019, o Práxis construiu uma série de atividades culturais, a exemplo da comemoração de 2 anos da Vila Resistência, ocupação urbana na cidade de Santa Maria; exibição de filmes em espaços públicos; etc. (Fonte: diário de campo.)

Nesse sentido, afirmamos que o caráter popular dos cursinhos não pode ser abstraído apenas da concepção teórica ou político-pedagógica que orienta sua atuação, tendo em vista que, a despeito desta orientação, há nos cursinhos uma pluralidade de concepções de mundo, perspectivas pedagógicas, etc, que podem por vezes ser conflitantes com os pressupostos de uma educação popular ou libertadora, problematizadora. Procedendo dessa forma, corre-se o risco de destituir apressadamente os cursinhos “alternativos” de quaisquer possibilidades de resistências internas, por exemplo, ou de apontar uma espécie de “purismo” revolucionário na atuação de cursinhos populares que por sua vez, estão também submetidos a uma série de contradições.

Argumentamos, portanto, que se faz necessária uma análise aprofundada da atuação dos cursinhos populares e alternativos, não tomando apenas suas contradições, mas as resistências e os processos de superação dessas contradições, em uma perspectiva dialética. Com efeito, como apontamos, os cursinhos são construídos por uma grande diversidade de estudantes, sendo espaços de debate e conflitos. Concordamos com Mendes (2011) quando a autora afirma que é “a natureza contraditória das relações que pode engendrar uma subversão da ordem” (MENDES, 2011, p. 112); nesse sentido, consideramos que mesmo os cursinhos alternativos podem se transformar em “experiências capazes de redefinir visões de mundo, despertando para a necessidade de transformação social, de uma emancipação de classe” (ibidem), através de um processo de construção das bases para essa transformação.

Parte do processo de superação das contradições nos cursinhos se dá por meio da reafirmação da educação popular como perspectiva político-pedagógica, buscando transformá-la no fundamento das práticas pedagógicas e orientar a leitura que os cursinhos realizam da realidade social, tendo em vista sua atuação política. Um exemplo disso, no caso do Práxis, é o grupo de trabalho de formação, instituído a partir de debates internos, cuja tarefa é pensar atividades e espaços formativos tendo como objetivo a formação dos educadores do coletivo na perspectiva da educação popular. Os espaços de formação são, nesse contexto, um dos exemplos de uma série de possibilidades que surgem da discussão e do debate coletivo dentro dos cursinhos populares, como forma de superar as contradições que se apresentam em sua atuação.

É nesse sentido que afirmamos que não é possível classificar os cursinhos como populares ou alternativos a partir da concepção que orienta sua atuação, quer ela esteja ou não objetivada formalmente, pois dessa forma, desconsideram-se as possibilidades de construção, nestes

cursinhos, de espaços que busquem fomentar uma perspectiva contra-hegemônica da educação e formar, por exemplo, mais educadores populares.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os cursinhos populares – e os alternativos – são importantes objetos de análise, na medida em que desempenham um papel importante nas lutas pela democratização do acesso ao ensino superior. (WHITAKER, 2010) Vimos que algumas perspectivas, ainda que para fins estritamente analíticos, classificam os cursinhos em *populares* ou *alternativos* com base, entre outros elementos, nas concepções que orientam sua atuação, ora tendo em vista a emancipação das classes superiores, ora sua inclusão; ora visando a crítica à sociedade e ao sistema de educação, ora visando a promoção da igualdade de oportunidades (CASTRO, 2011), etc.

Apontamos ainda que de forma preliminar, baseados em nossas observações e leituras envolvendo o Práxis, que, tendo em vista o fortalecimento das resistências às contradições que podem se apresentar aos cursinhos populares e alternativos, pode ser mais produtivo compreender estes cursinhos, a despeito da concepção formal que orienta sua atuação, como um espaço de debate e por vezes de disputa entre concepções antagônicas de educação, de onde podem emergir possibilidades emancipatórias na perspectiva da construção da educação popular.

REFERÊNCIAS

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **Educação popular**. - 2. ed. - São Paulo: Editora Brasiliense. 1985.

CASTRO, C. A. **Cursinhos alternativos e populares: Movimentos Territoriais de luta pelo acesso ao ensino público superior no Brasil**. 2005. 110 f. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-graduação em Geografia, Universidade Estadual de São Paulo, Presidente Prudente, 2005.

CASTRO, C. A. **Movimento socioespacial de cursinhos alternativos e populares: a luta pelo acesso à Universidade no contexto do direito à cidade**. 2011. 322 f. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Geografia, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2011.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro, Paz e Terra. 2005.

MENDES, Maíra Tavares. **Inclusão ou emancipação?** Um estudo do cursinho popular Chico Mendes/Rede Emancipa na Grande São Paulo. 2011. 138 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011.

GOHN, Maria da Gloria. **A relação entre a educação popular e os movimentos sociais na construção de sujeitos coletivos**. XII EDUCERE, 2015. Disponível em: <https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/185777958.pdf> . Acesso em: 02 dez. 2019.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do cárcere**, vol. 5. - Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

WHITAKER, Dulce. Da "invenção" do vestibular aos cursinhos populares: um desafio para a Orientação Profissional. **Rev. bras. orientac. Prof.** vol.11 no.2 São Paulo dez. 2010. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1679-33902010000200013. Acesso em: 14 dez. 2019.

ZAGO, Nadir. Cursos pré-vestibulares populares: limites e perspectivas. **Em: PERSPECTIVA**, Florianópolis, v. 26, n. 1, 149-174, jan./jun. 2008. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/viewFile/10298/9569>. Acesso em: 02 jan. 2019.

PRELIMINARY REFLECTIONS ON THE IMPORTANCE OF UNDERSTANDING THE MOVEMENT OF OVERCOMING CONTRADICTIONS IN POPULAR AND ALTERNATIVE PREPARATORY COURSES

***Abstract:** Popular and alternative preparatory courses for university admission began in the late 1980s, mainly linked to public universities, in the context of the struggle for democratization of access to higher education. Despite the contradictions that permeate their work, these courses often claim popular education as a political-pedagogical perspective, seeking, in addition to building the conditions for the access of the popular classes to higher education, to work with alternative pedagogical practices in opposition to the traditional ones and foster the critical debate about social reality. Some perspectives classify the courses as “popular” or “alternative” based on the conception that guides their performance, sometimes popular education and its emancipating perspective, sometimes less critical conceptions of the process of inclusion of the popular classes in higher education. However, this way one may end up disregarding the resistances, for example, to the traditional teaching methods, as well as the attempts to overcome the contradictions that, to a greater or lesser extent, are present in the performance of this courses. We argue that it is necessary to analyze the popular and alternative courses in their entirety, starting from the resistance movements that take shape in the courses aiming the construction of a popular education despite the contradictions that present themselves, seeking its overcoming.*

***Keywords:** Popular courses. Alternative courses. Preparatory courses.*
