



UFPB

UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA - UFPB
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - PPGE

MARIA DO CARMO DE MOURA SILVA SOARES

**O PROCESSO DE NUCLEAÇÃO ESCOLAR NO CAMPO: IMPLICAÇÕES NA
EDUCAÇÃO INFANTIL DAS CRIANÇAS DO CAMPO NO MUNICÍPIO DE
LIMOEIRO – PE**

João Pessoa - PB
2017

MARIA DO CARMO DE MOURA SILVA SOARES

**O PROCESSO DE NUCLEAÇÃO ESCOLAR NO CAMPO: IMPLICAÇÕES NA
EDUCAÇÃO INFANTIL DAS CRIANÇAS DO CAMPO NO MUNICÍPIO DE
LIMOEIRO – PE**

Tese apresentada como requisito para a obtenção do título de
Doutora no Programa de Pós-graduação em Educação da
Universidade Federal da Paraíba – UFPB.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Ângela Maria Dias Fernandes

João Pessoa - PB
2017

Catálogo na publicação
Seção de Catalogação e Classificação

S676p Soares, Maria do Carmo de Moura Silva.

O processo de nucleação escolar no campo: implicações na educação infantil das crianças do campo no município de Limoeiro - PE / Maria do Carmo de Moura Silva Soares. - João Pessoa, 2017.
299 f. : il.

Orientação: Ângela Maria Dias Fernandes.
Tese (Doutorado) - UFPB/CE.

1. Educação - Políticas educacionais. 2. Nucleação escolar. 3. Educação Infantil do Campo. 4. Gerenciamento educacional. 5. Sociabilidades contemporâneas. I. Fernandes, Ângela Maria Dias. II. Título.

UFPB/BC

MARIA DO CARMO DE MOURA SILVA SOARES

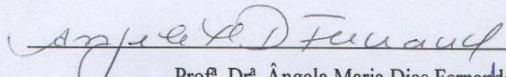
**O PROCESSO DE NUCLEAÇÃO ESCOLAR NO CAMPO: IMPLICAÇÕES NA
EDUCAÇÃO INFANTIL DAS CRIANÇAS DO CAMPO NO MUNICÍPIO DE
LIMOEIRO – PE**

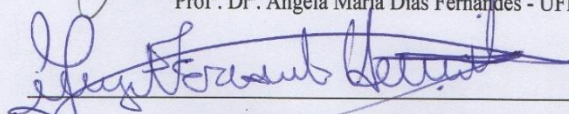
Tese a ser apresentada como requisito para a obtenção do título de doutora no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal da Paraíba – UFPB.

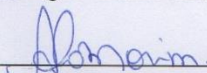
Orientadora: Profª. Drª. Ângela Maria Dias Fernandes

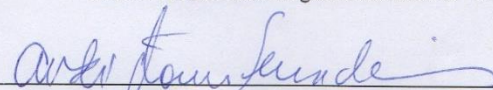
Aprovada em: 20 de dezembro de 2017.

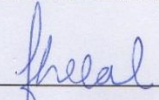
BANCA EXAMINADORA:


Profª. Drª. Ângela Maria Dias Fernandes - UFPB


Prof. Dr. Jorge Fernando Hermida Aveiro - UFPB


Profª. Drª. Ana Luísa Nogueira de Amorim - UFPB


Profª. Dr. André Gustavo Ferreirada Silva - UFPE


Profª. Drª. Fernanda de Lourdes Almeida Leal - UFCG

DEDICATÓRIA

Às minhas filhas Laryssa Vitória e Letícia Maria, razão maior da minha vida;
ao meu esposo Marcio, companheiro incansável de todas as horas e
incentivador incondicional nesta minha trajetória árdua e gratificante em
busca do conhecimento.

AGRADECIMENTOS

Ao ser supremo, fonte maior de inspiração, do qual emana toda a minha determinação e coragem para enfrentar e vencer os desafios que a vida impõe.

À minha querida mãe, pelo exemplo de vida e pelo apoio em todos os momentos.

Ao meu querido pai que, mesmo depois de sua partida, deixou viva entre nós sua mensagem de amor e de incentivo.

Aos meus irmãos, em especial às minhas irmãs, pela alegria contagiante que transmitiram mesmo nos momentos de angústias e incertezas.

À minha orientadora Ângela Maria Dias Fernandes pela acolhida e pela coragem em compartilhar comigo o desafio deste trabalho.

Aos colegas do grupo de estudo e pesquisa com os quais tive a oportunidade de partilhar conhecimentos e de construir amizades.

Aos amigos e familiares que se fizeram presentes em tantos momentos da história de minha vida e mais ainda neste momento.

Há escolas que são gaiolas e há escolas que são asas. Escolas que são gaiolas existem para que os pássaros desaprendam a arte do vôo. Pássaros engaiolados são pássaros sob controle. Engaiolados, o seu dono pode levá-los para onde quiser. Pássaros engaiolados sempre têm um dono. Deixaram de ser pássaros. Porque a essência dos pássaros é o vôo. Escolas que são asas não amam pássaros engaiolados. O que elas amam são pássaros em vôo. Existem para dar aos pássaros coragem para voar. Ensinar o vôo, isso elas não podem fazer, porque o vôo já nasce dentro dos pássaros. O vôo não pode ser ensinado. Só pode ser encorajado.

Rubem Alves

RESUMO

Em um cenário de globalização hegemônica, conduzida pelas forças do capitalismo neoliberal, as políticas de ajustes estruturais e de estabilização macroeconômicas, empreendidas nos Estados nacionais periféricos e semiperiféricos, provocam turbulências nos quadros legais e nos arranjos institucionais, causando a erosão do contrato social e o grave recuo da cidadania social. Isso se reflete nas injustiças sociais sofridas por aqueles que vivem e/ou trabalham no campo brasileiro e que sofrem a expropriação da terra, dos meios de produção da vida, dos territórios e espaços de reprodução de suas identidades culturais coletivas. Para Santos (2005, 2008, 2016), há uma ambiência propícia para a configuração do fascismo social que se reflete no agravamento da exclusão social e no aprofundamento das desigualdades sociais. A política social contemporânea, decorrente das reformas neoliberais, pauta-se no modelo de gestão pública gerencial, cujo foco principal é a eficácia, atuando com suas estratégias, instrumentos e mecanismos de controle, visando à qualidade/desempenho. Nesse contexto, pode-se identificar a formação e a consolidação de algumas formas de sociabilidades construídas com base no individualismo e na competitividade do capitalismo neoliberal hegemônico que se manifestam na implementação das políticas, nos processos societários e nas relações sociais que são construídas no contexto local, no cotidiano das comunidades e das escolas. A presente pesquisa tem como objetivo investigar os processos societários e os modos de sociabilidade presentes na implementação da política de nucleação escolar no campo adotada no município de Limoeiro – PE e suas implicações na Educação Infantil. Trata-se de uma pesquisa de campo, do tipo exploratória, com uma abordagem qualitativa. Como recurso metodológico, foi utilizada a entrevista em profundidade que, segundo Duarte (2006), possibilita ao investigador a busca e o recolhimento de respostas a partir das experiências subjetivas. Como resultado, confirmou-se a tese de que a política de nucleação escolar no campo, adotada pelo município de Limoeiro – PE, foi implementada no âmbito das sociabilidades investigadas nesta pesquisa a partir das seguintes: insegurança, responsabilização, monoculturalismo e conformismo. Essas sociabilidades, articuladas com determinados processos sociais, contribuem para a desmobilização dos sujeitos e para o enfraquecimento das resistências frente aos efeitos da globalização hegemônica. Uma comunidade pouco articulada com os movimentos sociais do campo constitui um terreno fértil para a instauração de processos societários hegemônicos excludentes. A nucleação escolar apresenta-se como obstáculo para que a Educação Infantil do Campo alcance as escolas no contexto rural e constitua espaços contra-hegemônicos. Permanece o projeto educacional monoculturalista antecedente à nucleação escolar, destituído da concepção de Educação do Campo e propício à fabricação de inexistência desses sujeitos enquanto sujeitos de cultura e de direito. Por outro lado, os focos de indignação são identificados como espaços de esperança para ruptura do conformismo e para a potencialização de outras sociabilidades comprometidas com a construção de um cosmopolitismo subalterno e insurgente, através da organização de redes locais articuladas com outras redes nacionais e transnacionais, em prol do fortalecimento das resistências e da memória dos povos do campo, buscando sua cidadania plena.

Palavras-chave: Políticas educacionais. Nucleação escolar. Educação Infantil do Campo. Gerencialismo. Sociabilidades contemporâneas.

ABSTRACT

In a scenario of hegemonic globalization driven by the forces of neoliberal capitalism, the policies of structural adjustment and macroeconomic stabilization undertaken in peripheral and semi-peripheral national states, provoke turmoil in legal frameworks and institutional arrangements, causing erosion of the social contract and the grave retreat from social citizenship. This is reflected in the social injustices suffered by those who live and / or work in the Brazilian countryside and who suffer the expropriation of land, the means of production of life, the territories and spaces of reproduction of their collective cultural identities. For Santos (2005, 2008, 2016), there is a favorable environment for the configuration of social fascism, which is reflected in the worsening of social exclusion and the deepening of social inequalities. Contemporary social policy, stemming from neoliberal reforms, is based on the model of public management, whose main focus is effectiveness, acting with its strategies, instruments and control mechanisms, aiming at quality / performance. In this context, one can identify the formation and consolidation of some forms of sociability built on the basis of individualism and the competitiveness of hegemonic neoliberal capitalism, manifested in the implementation of policies, societal processes and social relations that are constructed in the local context, in the daily life of communities and schools. The present research aims to investigate the societal processes and modes of sociability present in the implementation of school nucleation policy in the field adopted in the municipality of Limoeiro - PE and its implications in Early Childhood Education. This is an exploratory field research with a qualitative approach. As a methodological resource, the in-depth interview was used, which, according to Duarte (2006), enables the researcher to search for and collect answers from subjective experiences. As a result, the thesis was confirmed that the policy of school nucleation in the field, adopted by the municipality of Limoeiro - PE, was implemented within the sociabilities investigated in this research from the following: insecurity, accountability, monoculturalism and conformism. These sociabilities, articulated with certain social processes, contribute to the demobilization of the subjects and to the weakening of the resistance to the effects of hegemonic globalization. A community that has little articulation with the social movements of the countryside is a fertile ground for the establishment of exclusive hegemonic societal processes. School nucleation presents itself as an obstacle for the Infantile Education of the Field to reach schools in the rural context and constitute counter-hegemonic spaces. It remains the monocultural educational project antecedent to school nucleation, deprived of the conception of Field Education and conducive to the manufacture of non-existence of these subjects as subjects of culture and law. On the other hand, the outbreaks of indignation are identified as spaces of hope for the rupture of conformism and for the empowerment of other sociabilities committed to the construction of a subaltern and insurgent cosmopolitanism through the organization of local networks articulated with other national and transnational networks, in order to strengthen the resistance and the memory of the peoples of the countryside, seeking their full citizenship.

Keywords: Educational policies. School nucleation. Infantile Education of the Field. Managerialism. Contemporary sociabilities.

RESUMEN

En un escenario de globalización hegemónica, conducida por las fuerzas del capitalismo neoliberal, las políticas de ajustes estructurales y de estabilización macroeconómica, emprendidas en los Estados nacionales periféricos y semiperiféricos, provocan turbulencias en los marcos legales y en los arreglos institucionales, causando la erosión del contrato social y el grave retroceso de la ciudadanía social. Esto se refleja en las injusticias sociales sufridas por aquellos que viven y / o trabajan en el campo brasileño y que sufren la expropiación de la tierra, de los medios de producción de la vida, de los territorios y espacios de reproducción de sus identidades culturales colectivas. Para Santos (2005, 2008, 2016), hay un ambiente propicio para la configuración del fascismo social que se refleja en el agravamiento de la exclusión social y en la profundización de las desigualdades sociales. La política social contemporánea, derivada de las reformas neoliberales, se pauta en el modelo de gestión pública gerencial, cuyo foco principal es la eficacia, actuando con sus estrategias, instrumentos y mecanismos de control, buscando la calidad / desempeño. En este contexto, se puede identificar la formación y la consolidación de algunas formas de sociabilidades construidas con base en el individualismo y la competitividad del capitalismo neoliberal hegemónico que se manifiestan en la implementación de las políticas, en los procesos societarios y en las relaciones sociales que se construyen en el contexto local, en el cotidiano de las comunidades y de las escuelas. La presente investigación tiene como objetivo investigar los procesos societarios y los modos de sociabilidad presentes en la implementación de la política de nucleación escolar en el campo adoptado en el municipio de Limoeiro - PE y sus implicaciones en la Educación Infantil. Se trata de una investigación de campo, del tipo exploratorio, con un abordaje cualitativo. Como recurso metodológico, se utilizó la entrevista en profundidad que, según Duarte (2006), posibilita al investigador la búsqueda y el recogimiento de respuestas a partir de las experiencias subjetivas. Como resultado, se confirmó la tesis de que la política de nucleación escolar en el campo, adoptada por el municipio de Limoeiro - PE, fue implementada en el ámbito de las sociabilidades investigadas en esta investigación a partir de las siguientes: inseguridad, responsabilización, monoculturalismo y conformismo. Estas sociabilidades, articuladas con determinados procesos sociales, contribuyen a la desmovilización de los sujetos y al debilitamiento de las resistencias frente a los efectos de la globalización hegemónica. Una comunidad poco articulada con los movimientos sociales del campo constituye un terreno fértil para la instauración de procesos societarios hegemónicos excluyentes. La nucleación escolar se presenta como obstáculo para que la Educación Infantil del Campo alcance las escuelas en el contexto rural y constituya espacios contrahegemónicos. Se mantiene el proyecto educativo monoculturalista antecedente a la nucleación escolar, destituido de la concepción de Educación del Campo y propicio a la fabricación de inexistencia de estos sujetos como sujetos de cultura y de derecho. Por otro lado, los focos de indignación son identificados como espacios de esperanza para ruptura del conformismo y para la potenciación de otras sociabilidades comprometidas con la construcción de un cosmopolitismo subalterno e insurgente, a través de la organización de redes locales articuladas con otras redes nacionales y transnacionales, en favor del fortalecimiento de las resistencias y de la memoria de los pueblos del campo, buscando su ciudadanía plena.

Palabras clave: Políticas educativas. Nucleación escolar. Educación Infantil del Campo. Gerencialismo. Sociabilidades contemporáneas.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 Escolas desativadas no município de Limoeiro – PE e as respectivas escolas núcleo (2008-2016).....	34
Quadro 2 Relação das escolas núcleo da Educação Infantil no campo da rede municipal de Limoeiro – PE em 2016.....	39

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 Localização de Limoeiro no Estado de PE	176
Figura 2 Ciclo de Gestão de Políticas Públicas - Governo do Estado de Pernambuco	180

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 Censo Demográfico 1991, Contagem Populacional 1996, Censo Demográfico 2000, Contagem Populacional 2007, Censo Demográfico 2010	177
Tabela 2 Número de matrículas por série escolar (2008-2015)	179

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 Pessoas ocupadas por setor 2007-2013.....	178

LISTA DE SIGLAS

BID Banco Interamericano de Desenvolvimento
CEB Câmara de Educação Básica
CNE Conselho Nacional de Educação
CPT Comissão Pastoral da Terra
CONAE Conferência Nacional de Educação
CONTAG Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura
ECA Estatuto da Criança e do Adolescente
ENEM Exame Nacional do Ensino Médio
FED Federal Reserve System – Banco Central dos Estados Unidos
FHC Fernando Henrique Cardoso
FMI Fundo Monetário Internacional
FNDE Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
FUNDEF Fundo de Financiamento e Manutenção do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
IBGE Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDEB Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IDH Índice de Desenvolvimento Humano
IDHM Índice de Desenvolvimento Humano por Município
IES Instituições de Ensino Superior
INEP Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
IPEA Instituto de Pesquisas Avançadas
LDB Lei de Diretrizes e Bases
LDBEN Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MARE Ministério de Administração e Reforma do Estado
MEC Ministério da Educação
MST Movimento dos Trabalhadores Sem Terra
OCDE Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico
OEA Organização dos Estados Americanos
OMC Organização Mundial do Comércio
ONG Organização Não-governamental
PAR Plano de Ações Articuladas
PDE Plano de Desenvolvimento da Educação
PEA Programa Escola Ativa
PE Pernambuco
PISA Programa Internacional de Avaliação de Estudantes
PNATE Programa Nacional de Apoio ao Transporte do Escolar
PNE Plano Nacional de Educação
PNUD Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento Humano
PPP Projeto Político Pedagógico
RCNEI Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil
SAEB Sistema de Avaliação da Educação Básica
SP São Paulo
UFPB Universidade Federal da Paraíba
UNESCO Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura
UNICEF Fundo das Nações Unidas para a Infância

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	16
1.1 CONSTRUÇÃO DE UM CAMINHO INVESTIGATIVO	16
1.2 PERCURSO METODOLÓGICO: FUNDAMENTOS E PROCEDIMENTOS INVESTIGATIVOS.....	25
1.2.1 Delimitação do universo, lócus e sujeitos entrevistados	32
2 OS PROCESSOS POLÍTICOS E SOCIOCULTURAIS CONTEMPORÂNEOS: IMPLICAÇÕES PARA AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS	45
2.1 OS PROCESSOS DE GLOBALIZAÇÃO E AS SOCIABILIDADES CONTEMPORÂNEAS.....	48
2.1.1 O contrato social como paradigma em crise	51
2.1.2 A emergência do fascismo como sociabilidade no contexto da globalização hegemônica.....	64
2.2 AS INTERFACES DO ESTADO NEOLIBERAL E AS POLÍTICAS SOCIAIS	78
2.3 A RECONFIGURAÇÃO DO ESTADO BRASILEIRO E A GESTÃO PÚBLICA GERENCIAL	89
2.4 PROCESSOS DE REGULAÇÃO TRANSNACIONAL: POLÍTICAS DE GERENCIAMENTO E RESPONSABILIZAÇÃO NO ÂMBITO EDUCACIONAL	105
3 A EDUCAÇÃO INFANTIL DO CAMPO E OS DESAFIOS DA CONSTRUÇÃO DE UM PROJETO EDUCACIONAL CONTRA-HEGEMÔNICO.....	119
3.1 DA EDUCAÇÃO RURAL À EDUCAÇÃO DO CAMPO: A TRAJETÓRIA DE UM CAMPO EM MOVIMENTO	120
3.2 O PROJETO DE EDUCAÇÃO DO CAMPO EM UMA PERSEPCTIVA CONTRA-HEGEMÔNICA: O POLÍTICO E O PEDAGÓGICO EM ARTICULAÇÃO	133
3.3 A EDUCAÇÃO INFANTIL DO CAMPO: DEMARCANDO ESPAÇOS CONTRA-HEGEMÔNICOS.....	140
3.4 O CAMPO COMO LUGAR DE PERTENÇA SOCIOCULTURAL E O PROJETO DE EDUCAÇÃO INFANTIL DO/NO CAMPO	150
3.5 A NUCLEAÇÃO ESCOLAR NO CAMPO: EM NOME DA “QUALIDADE” DA EDUCAÇÃO INFANTIL DAS CRIANÇAS DO CAMPO	162
4 PROCESSOS SOCIETÁRIOS E SOCIABILIDADES INTER-RELACIONADAS NO ÂMBITO DA NUCLEAÇÃO ESCOLAR NO CAMPO.....	176
4.1 SOCIABILIDADE DA INSEGURANÇA	184
4.1.1 A precarização das escolas localizadas no campo e rebaixamento das expectativas dos sujeitos quanto à garantia de direitos.....	185
4.1.2 Articulação de políticas públicas compensatórias e de programas educacionais de assistência financeira supletivas	192
4.1.3 Disseminação de certos discursos normativos, políticos-educacionais e acadêmicos que produzem sustentação e legitimidade à ação municipal.....	197

4.2 SOCIABILIDADE DA RESPONSABILIZAÇÃO	205
4.2.1 Expansão “criativa” da oferta da Educação Infantil para as crianças do campo	206
4.2.2 Processos avaliativos como mecanismos de auditoria	209
4.2.3 Transferência de responsabilidade do poder público para a comunidade escolar	213
4.3 SOCIABILIDADE DO MONOCULTURALISMO	218
4.3.1 Instituição de uma espécie de êxodo rural escolar	220
4.3.2 Implementação de um currículo monocultural na rede de ensino municipal	223
4.3.3 Formação continuada em rede sob o controle da Secretaria de Educação Municipal	238
4.3.4 Monitoramento dos projetos educacionais das escolas pela Secretaria de Educação Municipal	242
4.4 SOCIABILIDADE DO CONFORMISMO	244
4.4.1 Protestos pontuais de indignação	245
4.4.2 Despolitização dos sujeitos do campo	252
4.4.3 Cooptação das lideranças políticas comunitárias	256
4.4.4 Desarticulação entre as instituições representativas dos sujeitos do campo	258
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	265
REFERÊNCIAS.....	276
APÊNDICES: INSTRUMENTOS DE COLETA DE INFORMAÇÕES.....	294

1 INTRODUÇÃO

1.1 A CONSTRUÇÃO DE UM CAMINHO INVESTIGATIVO

A presente pesquisa tem como foco de investigação os processos societários que viabilizaram a implementação de uma política de nucleação escolar no campo e as repercussões destas no âmbito da Educação Infantil das crianças do campo, considerando-se os posicionamentos dos movimentos sociais, bem como as orientações e normatizações postas nos documentos oficiais que discorrem sobre a referida política e que tem como espaço investigativo as deliberações da gestão da prefeitura do Município de Limoeiro.

O interesse por essa questão surgiu em decorrência da inserção da pesquisadora em escolas da rede municipal de Limoeiro -Pernambuco, enquanto professora/mediadora do curso de Pedagogia UFPB/UAB, ao acompanhar os estágios supervisionados dos/as alunos/alunas deste curso no Polo de Apoio Presencial nas escolas localizadas no referido município. Durante as visitas realizadas nas instituições educacionais públicas que atendem a Educação Infantil, pode-se perceber a existência de um número significativo de crianças que, embora morassem nas comunidades rurais do município, estavam matriculadas e frequentando instituições escolares localizadas na sede municipal em decorrência do fechamento de escolas nas respectivas comunidades, nos moldes da nucleação escolar. Essa primeira observação instigou a curiosidade e a busca pela compreensão desse processo de nucleação que se delineava, abrangendo as escolas localizadas no campo do município de Limoeiro-PE e que tinha implicações no âmbito da Educação Infantil das respectivas comunidades rurais.

Como explicita Silva; Morais e Bof (2006, p. 116), em revista do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais – INEP, vinculada ao Ministério da Educação e Cultura – MEC, o processo de nucleação refere-se a “um procedimento político-administrativo que consiste na reunião de várias escolas isoladas em uma só, desativando ou demolindo as demais”. Segundo a orientação oficial, o procedimento de nucleação surge como alternativa para a educação das crianças do meio rural, objetivando superar dificuldades relacionadas à estrutura física, às funções múltiplas dos professores e às salas multisseriadas.

De acordo com o Parecer CNE/CEB – Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica Nº 23/2007 (BRASIL, 2007, p. 4), o processo de nucleação, amparado legalmente, consiste, na prática, no “fechamento ou desativação de escolas unidocentes (multisseriadas), seguido pelo transporte dos alunos para escolas maiores, melhor estruturadas

e abrangendo ciclo ou ciclos completos, funcionando como núcleos administrativo e pedagógico”. Como argumentações favoráveis apontam-se: a eliminação das salas multisseriadas e a unidocência; a facilitação da coordenação pedagógica; a racionalização da gestão e dos serviços escolares e a melhoria da aprendizagem.

Entretanto, a nucleação escolar tem sido questionada enquanto política em face das contradições apresentadas no âmbito de lutas e reivindicações dos coletivos e movimentos sociais educacionais e do campo.

Em um contexto sociocultural baseado nos parâmetros capitalistas, as construções culturais hegemônicas são marcadas por uma visão urbanocêntrica que tende à estigmatização e segregação das identidades e das subjetividades daqueles inseridos no meio rural. Nesse cenário em que a população rural é relegada, os Movimentos Sociais do Campo, em seus respectivos processos de lutas e resistências, reivindicam a implementação de políticas que garantam a efetivação dos direitos dos povos do campo, entre os quais o direito a uma educação que os contemple, enquanto sujeitos sócio e culturalmente situados, protagonistas de sua história.

Os Movimentos Sociais do Campo, constituídos por sujeitos coletivos, articulados direta ou indiretamente às questões agrárias, lutam frente às injustiças sociais sofridas por aqueles que vivem e/ou trabalham no campo brasileiro, em decorrência da visão hegemônica impregnada na sociedade capitalista contemporânea, segundo a qual o desenvolvimento industrial da cidade consiste no parâmetro de referência para o progresso do país e denunciam a invisibilidade e o silenciamento por parte dos órgãos governamentais quanto à implementação de políticas que compreendam o campo como espaço de vida e cultura singular, rico e diverso (ARROYO; CALDART; MOLINA, 2004).

As lutas dos povos do campo por lugar podem ser vistas como reação no sentido de libertação de uma das formas mais brutais de opressão que é o desenraizamento, a expropriação da terra, dos meios de produção da vida, dos territórios e espaços de reprodução das identidades culturais coletivas desses sujeitos.

No âmbito dessas lutas está imbricada a luta pelo direito à educação, que pressupõe o direito de aprender, o direito a viver e o direito à escola como um lugar que materialize o direito desses sujeitos e coletivos a viver no campo com dignidade, tendo o direito de ter direito.

Trata-se de uma mudança paradigmática defendida pelo movimento da Educação do Campo no sentido de valorizar o trabalho no campo e os sujeitos trabalhadores em suas particularidades, frente ao modelo da Educação Rural, pautado nos interesses do agronegócio e de esvaziamento do campo.

Nessa perspectiva, não se trata apenas da defesa de um tipo específico de escola para as pessoas do campo, que se baste em si mesmo, mas se reivindica que a escola esteja em todos os lugares, em todos os tempos da vida, para todas as pessoas no sentido de que esta possa proporcionar o reconhecimento, a valorização e, por conseguinte, o pertencimento desses cultural sujeitos no âmbito das relações estabelecidas entre o universal e o particular . O campo é um lugar e os que vivem nesse lugar “têm direito de ter a escola em seu próprio lugar e a serem respeitados quando nela entram e não serem expulsos dela pelo que são [...]” (CALDART, 2009, p. 46).

A Educação do Campo luta por uma escola no/do campo, pautada nos interesses políticos, culturais e econômicos dos diversos sujeitos e grupos sociais que constituem o campo brasileiro em detrimento de um modelo de escola rural que consiste na extensão no campo da escola urbana quanto ao projeto, ao currículo, aos professores, etc. (FERNANDES; CERIOLI; CALDART, 2005).

Essa luta implica o direito à educação escolar desde a infância em instituições escolares que estejam localizadas no meio rural e que sejam guiadas por projetos educacionais pautados na busca pela reafirmação das identidades e subjetividades do campo, mas que também propiciem o desvelar das estruturas sócio-político-culturais colonizadoras. A importância do desvelamento desses processos dá-se pelo reconhecimento de que são essas estruturas sócio-político-culturais que fazem com que os colonizados rejeitem sua própria cultura, assumindo, mesmo que inconscientemente, os sistemas de valores do colonizador, mediante variadas formas de assimilação aos quais são expostos (SANTOS; MENEZES, 2009; FREIRE; MACEDO, 2002).

Nessa ótica, compreende-se que os processos culturais expressam e garantem, simultaneamente, a própria ação educativa do trabalho, das relações sociais e das lutas sociais, pois é no âmbito desses processos que o ser humano é formado e recebe as referências para o modo de educá-lo. Trata-se de um projeto educacional que propõe o pensamento da educação vinculado à cultura no sentido de proporcionar a construção de uma visão de educação em uma perspectiva de formar gerações (CALDART, 2005).

A educação escolar no/do campo baseia-se, pois, na luta pela afirmação da cultura e da vida no campo, na reivindicação do direito à diferença, na emancipação e no autorreconhecimento dos que são do campo como sujeitos do campo, com suas lutas, suas histórias e suas culturas (ARROYO, 2014; FREIRE, 2005; SANTOS, 2008).

Nessa perspectiva, o Parecer CNE/CEB, Nº 23/2007 (BRASIL, 2007, p.1), encaminhado pela Secretaria de Educação Continuada e Diversidade – SECAD/MEC, solicita

consulta referente às orientações para o atendimento da Educação do Campo, sob o argumento de que as “políticas de nucleação e de transporte escolar têm contribuído para descaracterizar a educação que se oferece a essas populações do campo”. Tal solicitação baseia-se na compreensão da importância da escola no campo como instrumento de manutenção das raízes e tradições culturais da comunidade e de mobilização do diálogo no sentido de agregar ações necessárias ao desenvolvimento rural integrado, tendo em vista que essas escolas do meio rural, em muitas situações, representam a única presença do poder público nas comunidades que atendem.

Os movimentos da Educação Infantil lutam para que essa etapa educacional seja garantida, resguardando-se a qualidade socialmente referenciada para todas as crianças. Nessa perspectiva é preciso superar a visão de Educação Infantil como sendo a “a rainha da sucata” (ROSEMBERG, 2002), no qual impera todas as dimensões da precariedade, abrangendo desde a infraestrutura, o material e o pedagógico, até a qualificação profissional dos educadores e se traduz em ambientes educacionais inadequados ao desenvolvimento integral das crianças.

Concordando com Kramer (2008, p. 81), não se consegue educar e cuidar em condições de precariedade, portanto, a alocação de recursos e a garantia de condições concretas de ação pedagógica e de trabalho dos profissionais são fundamentais no sentido de se assegurar a democratização do direito à Educação Infantil com qualidade social para todas as crianças.

A garantia do direito de ser criança passa pelo redimensionamento dos projetos educacionais para Educação Infantil. Estes projetos precisam assumir esse nível educacional não como uma etapa de preparação para a “verdadeira vida, que se inicia com o Ensino Fundamental com as verdadeiras aprendizagens da leitura, da escrita, dos cálculos” (BARBOSA *et al*, 2012, p. 19). Essa visão reducionista desconsidera que a criança pequena vive sua humanidade hoje, ao mesmo tempo em que constitui as bases para o futuro.

Além disso, enxergar a criança nessa perspectiva de um vir-a-ser constitui-se em ameaça de descaracterização do objetivo da Educação Infantil e esta etapa fica exposta ao risco de ser transformada em um período de escolarização precoce, ao invés de ser concebida em seus princípios e finalidades próprias. Como referendado na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB - (BRASIL, 1996), a finalidade da Educação Infantil é o desenvolvimento integral da criança em seus aspectos físico, psicológico e intelectual, tendo como princípio educativo o binômio indissociável do educar/ cuidar, expresso no Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil - RCNEI (BRASIL, 1998).

O desenvolvimento integral da criança e o educar/cuidar na Educação Infantil não podem abster-se das dimensões socioculturais constitutivas dos contextos de vida nos quais as

crianças estão inseridas e dos quais fazem parte. Considerar e respeitar a criança em sua origem sociocultural, territorial e étnica significa garantir às crianças o direito à educação institucionalizada no lugar onde estão e onde vivem.

Assim, como está posto no artigo 28 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (BRASIL, 1996), a oferta de educação básica para a população rural pelos sistemas de ensino deverá promover as adaptações necessárias, no sentido de atender às especificidades da vida rural e de cada região, especialmente no que se refere a conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural; organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas; adequação à natureza do trabalho na zona rural.

A inserção da Educação Infantil como etapa da educação básica, com a Emenda Constitucional 59 (BRASIL, 2009), implica na oferta obrigatória e gratuita dessa etapa educacional pelo Estado para todas as crianças a partir dos 4 (quatro) anos de idade. O Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA (BRASIL, 1990), no que se refere à oferta de escolas, já determina, anteriormente a essa obrigatoriedade, que é direito da criança e do adolescente ter acesso à escola pública e gratuita próxima de sua residência. Portanto, no atendimento ao direito das crianças à Educação Infantil, além da oferta de matrículas, o poder público precisa garantir que as escolas estejam próximas de onde moram.

O lugar onde a criança vive tem grande relevância para o seu desenvolvimento. Em um país com dimensões continentais como o Brasil, as infâncias do campo são bastante diversas e precisam ser respeitadas e valorizadas, de forma que haja uma identificação positiva das crianças consigo mesmas, com seu grupo de referência e com suas origens e lugares de vida. O respeito às diferentes infâncias está implicado no dever de o poder público garantir às crianças do campo a educação institucionalizada no lugar onde elas vivem, enxergando-as como cidadãs em sua plenitude de direitos e como sujeitos socioculturalmente situados (SILVA; PASUCH, 2010; LEAL, 2013).

Nessa perspectiva, não se pode aceitar que políticas de flexibilização consideradas “necessárias” para o campo sejam excludentes e/ou utilizadas para justificar a precarização e a redução de custos do atendimento das crianças do campo (SILVA, A. P.; PASUCH; SILVA, J. B, 2012).

Em uma conjuntura político-econômica de produção e reprodução da pobreza, a Educação Infantil das crianças do campo fica vulnerável às políticas sociais do contexto neoliberal, a exemplo da política de nucleação escolar, cujos princípios norteadores, como fica explicitado no documento do INEP/MEC (BOF; MORAIS; SILVA 2003), consistem na

igualdade de oportunidades para as crianças do campo e da cidade, com foco na otimização do uso dos recursos e na minimização dos custos do funcionamento das escolas.

Trata-se de um contexto em que as políticas sociais são conduzidas com base na administração racional-econômica dos recursos públicos (fazer mais, com menos) tendo em vista as exigências do ajuste macroeconômico neoliberal, que prevê o enxugamento do Estado. Nessa perspectiva, passa a ser “dever do Estado assumir o mínimo necessário de encargos sociais e utilizar os recursos disponíveis com a máxima eficiência” (LOUREIRO; RIBEIRO, 2011, p. 296).

Trata-se de uma visão utilitarista presente nos diversos documentos dos órgãos multilaterais em que prescrevem a implementação de políticas sociais de alto impacto, mas com baixo custo, enquanto que sejam evitadas políticas de baixo impacto e com custo alto ou seja, não é a necessidade do cidadão e o respeito a seus direitos sociais que determinam a relevância de uma política, mas o custo financeiro que a efetivação da política vai gerar.

A política social decorrente das reformas neoliberais pauta-se no modelo de gestão pública gerencial, cujo foco principal é a eficácia, com destaque pautado na *accountability* ou responsabilização com suas estratégias, instrumentos e mecanismos de controle, visando à qualidade/desempenho (FREITAS, 2013).

Trata-se de um cenário em que a responsabilidade pelo bem-estar social é transferida para o indivíduo. Assim, o Estado reduz seu papel nas áreas da assistência à saúde, ensino público e assistência social, abandonando segmentos da população à mercê do empobrecimento. Trata-se de um sistema em que a seguridade é reduzida a um mínimo indispensável, sob a justificativa do argumento da responsabilização individual, em que a vítima é culpabilizada pelos fracassos e falhas individuais (HARVEY, 2008).

Nessa perceptiva da eficácia, a qualidade é concebida como nos sistemas empresariais em que os resultados mensurados são transformados em números, a fim de serem estandardizados perante à sociedade. A melhora dos resultados é buscada incessantemente pela gestão, tendo em vista que a mesma proporcionará recompensas como, por exemplo, a manutenção no poder daqueles que conseguem se estabelecer nas primeiras posições do *ranking* dos sistemas avaliados. Nesse contexto, cria-se um sistema de *marketing*, cujo objetivo é explorar e vender a imagem do gestor competente no sentido de promover a sua credibilidade e, como recompensa, conseguir a manutenção do poder. Entretanto, esse raciocínio típico do contexto empresarial faz sentido nos processos empresariais porque estes são padronizáveis, mas no que se refere às questões da formação na educação há uma diferença fundamental, porque embora as metas possam ser padronizadas, os processos de aprendizagem não o são, e

a tentativa de padronizar esses processos é duvidosa trazendo consequências desastrosas para a educação (FREITAS, 2013).

No caso da Educação Infantil, há que se pensar que essa padronização dos processos em busca dos resultados da escola pode conduzir à escolarização precoce das crianças, fortalecendo-se a ideia de que nesta etapa pode-se preparar a base para a etapa posterior do Ensino Fundamental. Esse pode ser considerado um ponto estratégico para o sucesso da escola no ideário da gestão empresarial (FREITAS, 2012).

Como aponta Santos (2008), em um cenário de globalização hegemônica do capitalismo neoliberal, como consequência, pode-se perceber o aprofundamento das desigualdades sociais que se refletem no agravamento da exclusão social e no alargamento da “sociedade civil incivil”. Em face dos efeitos excludentes da concentração de riqueza, as políticas focalizadas são acionadas como forma de aliviar a pobreza e manter o controle social. As políticas de ajustes estruturais e de estabilização macroeconômica empreendidas nos Estados periféricos e semiperiféricos, em função da submissão destes aos ditames dos Estados centrais, provocam ações interventivas na economia que trazem como consequência a erosão do contrato social, provocando turbulências nos quadros legais e nos arranjos institucionais, provocando um grave recuo da cidadania social.

Com a expansão do capitalismo neoliberal em escala global, a sociedade passa a ser direcionada em função da economia e do mercado. Em um contexto social fundado nos princípios do individualismo e da competitividade, há uma ambiência propícia para a configuração do fascismo social, que diferentemente do fascismo político, convive bem no âmbito da democracia. O fascismo social consiste na formação de um conjunto de processos sociais de exclusão dos setores mais vulneráveis da população que são irreversivelmente mantidos no exterior ou são expulsos de algum contrato social ao qual estiveram integrados. Na sociedade fascista, pode-se identificar a formação e a consolidação de algumas formas de sociabilidade fundadas nos princípios do individualismo e da competitividade do capitalismo hegemônico (SANTOS, 2008; 2016).

As ações políticas no contexto local refletem os aspectos macrossociais com os quais estão inter-relacionadas e traduzem as tensões, lutas e contradições imbricadas nas complexas relações societárias em que se instaura a crise do contrato social e que propiciam a configuração do fascismo social. Este se efetiva mediante algumas formas de sociabilidade que se constroem e se disseminam nas relações sociais do cotidiano das comunidades e das escolas.

Em face do contexto apresentado, propõe-se a seguinte questão de pesquisa que sintetiza a problemática investigada: que processos societários e sociabilidades concorreram para a

implementação da política de nucleação escolar na Educação Infantil das crianças do campo no município de Limoeiro -PE, no período de 2008 – 2016, no âmbito das políticas públicas educacionais gerenciais no Brasil?

Assim, o objetivo geral da presente pesquisa consiste em investigar os processos societários e os modos de sociabilidade presentes na implementação da nucleação escolar no campo do município de Limoeiro – PE e suas implicações na Educação Infantil das crianças do campo no contexto de políticas gerenciais hegemônicas.

Desse objetivo geral desdobram-se os seguintes objetivos específicos:

- Analisar o contexto político-econômico e sociocultural no qual estão inseridas as políticas educacionais brasileiras em suas articulações com os processos de organização política globalizante.
- Compreender a nucleação escolar no campo no âmbito da interlocução entre os pressupostos teóricos e as políticas que fundamentam a Educação do Campo e a Educação Infantil no contexto brasileiro.
- Investigar os tensionamentos produzidos no processo de implementação da nucleação escolar no município de Limoeiro – PE.

A tese apresentada é a de que a implementação da nucleação escolar no contexto da Educação Infantil das crianças do campo no município de Limoeiro – PE ocorre mediante processos societários, produzidos na inter-relação de sociabilidades, que refletem o tensionamento no processo de construção de hegemonia decorrente do embate entre o modelo capitalista de governar e as lutas sociais pelo exercício de direito e de cidadania dos sujeitos do campo.

Em um contexto travado por interesses e lutas em tensionamento, considera-se relevante avaliar as ações políticas deliberadas para a Educação Infantil das crianças do campo, em âmbito local, junto aos sujeitos de direito dessa política, no sentido de analisar a sua efetivação. No caso desta pesquisa, enfatiza-se, especificamente, a análise da nucleação escolar que vem sendo adotada no município de Limoeiro-PE, como estratégia para oferta de acesso às crianças do campo na Educação Infantil.

A relevância social deste trabalho está na possibilidade de dar visibilidade as estratégias utilizadas pela gestão municipal para efetivar as demandas resultantes das políticas e normativas legais no que concerne à Educação Infantil das crianças do campo e, por conseguinte, propiciar uma análise que permita uma visão crítica desse atendimento, tendo em vista a possibilidade de

detectar a necessidade de redimensionamento das ações em andamento, no sentido de garantir o direito da criança do campo, considerando-se a educação de qualidade social equânime.

Sua importância pode ser identificada também pelo fato de poder provocar discussões acerca das políticas de Educação Infantil do Campo e seus desdobramentos no processo de implementação, no âmbito local, a fim de promover uma visão crítica que possibilite a preconização do respeito às diferenças socioculturais, bem como o combate às desigualdades e as injustiças sociais sofridas historicamente pelos sujeitos do campo e em especial pelas crianças pobres do campo.

Assim, além de considerar a condição peculiar de aprendizagem e de desenvolvimento de todas as crianças, nessa primeira etapa educacional, as políticas educacionais precisam ser efetivadas no sentido de garantir uma educação equânime, que respeite a diversidade das infâncias brasileiras, considerando as crianças do campo com suas respectivas identificações socioculturais em formação.

A constituição da Educação Infantil do Campo enquanto fenômeno de investigação acadêmica ocorre simultaneamente às lutas pelo reconhecimento de todas as crianças como sujeitos de direito. É no âmbito da interlocução entre a Educação Infantil e a Educação do Campo, enquanto áreas que reivindicam seus espaços na consolidação dos respectivos saber-poder, em um contexto sócio-político-cultural marcado por profundas injustiças sociais em relação às crianças pequenas, que a Educação Infantil do Campo tem buscado espaço nas discussões acadêmicas e nas agendas políticas educacionais brasileiras.

A falta de visibilidade da criança e do campo traduzida nos silenciamentos em decorrência das injustiças sociais, em meio a avanços e retrocessos, vem se rompendo e os espaços têm sido conquistados no contexto político e acadêmico brasileiros, à medida que se luta pelos direitos e políticas em prol das crianças e dos sujeitos do campo. Portanto, a relevância científica da presente pesquisa reside na intenção de contribuir para a ruptura dos silenciamentos, invisibilidades e produções de inexistências em relação às crianças do campo enquanto sujeitos de direito e de cultura.

Em síntese, a relevância científica e social desta pesquisa consiste na busca de contribuir no sentido de agregar novos conhecimentos à Educação Infantil do Campo, enquanto área recente e em construção, bem como na busca de ampliar horizontes para as crianças do campo no âmbito das políticas educacionais.

1.2 PERCURSO METODOLÓGICO: FUNDAMENTOS E PROCEDIMENTOS INVESTIGATIVOS

De acordo com Gatti (2002) o ato de pesquisar e a compreensão desta palavra apresenta uma diversidade de sentidos ao ser utilizada no cotidiano.

Em um sentido mais amplo, compreende-se a pesquisa como a ação de busca pelo conhecimento de alguma coisa. Assim, é possível afirmar que a pesquisa é algo presente na vida diária de todos, porque é comum que as pessoas se debrucem sobre a procura de informações para a solução de problemas que se apresentam no cotidiano delas e para isso é feita a coleta de informações que se julgam necessárias a fim de obter-se o esclarecimento das dúvidas, o aumento dos conhecimentos e a realização de uma escolha. Entretanto, em um sentido estrito, a pesquisa apresenta certas características mais específicas, pois visa à criação de um corpo de conhecimentos sobre certo assunto que ultrapasse o entendimento imediato na explicação ou na compreensão da realidade que se observa, porque se trata da obtenção de um conhecimento que está para além dos fatos, pois tem a intenção de desvendar processos, explicar fenômenos de forma consistente com base em algum referencial, que pode até contrariar as explicações óbvias resultantes de observações superficiais e não sistemáticas feitas em princípio (GATTI, 2002).

Assim, pesquisa-se para elaborar um conjunto estruturado de conhecimentos que permita a compreensão em profundidade daquilo que se apresenta, à primeira vista, de forma nebulosa ou caótica. Para tanto é preciso percorrer caminhos mais seguros no sentido de construir uma compreensão aproximada dos homens, das relações humanas, etc. Trata-se de uma segurança aproximada e não absoluta, pois mesmo tendo consistência e plausibilidade, os conhecimentos são sempre relativamente sintetizados sob certas condições ou circunstâncias históricas, contextuais, teóricas, metodológicas, etc., portanto não são absolutos e definitivos (GATTI, 2002).

Entretanto, como enfatiza Sanchez Vazques (1999), o fato das proposições científicas terem uma estabilidade relativa não significa que elas sejam falsas, pois é justamente pelo fato de serem relativas que se ajustam ao movimento dinâmico e mutante da realidade. Assim, todas as ciências humanas e sociais são tão históricas quanto a realidade que estudam.

Assentando-se na área das ciências humanas, a pesquisa em educação apresenta-se com características específicas, tendo em vista que neste campo do conhecimento trabalha-se com algo referente a seres humanos ou com eles mesmos em seu processo de vida em uma realidade complexa. Neste campo estão implicadas as interações complexas de todos os fatores referentes

à existência humana. Assim, abrange desde os aspectos relacionados ao corpo até os que estão vinculados às ideologias dos sujeitos num conjunto único, mas que está em permanente processo de consolidação, contradição e mudança simultâneos. Portanto, a pesquisa educacional tem abarcado uma multiplicidade de problemas, com possibilidades diversas de abordagens e de caminhos metodológicos que oportunizam o acesso ao desvelamento do que se propõe como foco de investigação. A educação é um fato-processo: é fato porque se dá e é processo porque está em um constante fazer-se, envolvendo pessoas em um certo contexto, ela mesmo sendo contextualizada onde e como se dá. Assim, é na busca pela compreensão da aproximação desse fato-processo que a pesquisa educacional se apoia (GATTI, 2002).

Reconhecer o real em sua complexidade significa compreender que o processo de elaboração do conhecimento está imbricado em um emaranhado de redes complexas que o compõe, portanto, buscar explicações causais diretas, pautadas no isolamento de variáveis consiste em um esforço fadado ao limite, já que todos os fenômenos estão inter-relacionados entre si constituindo-se mutuamente. Nessa ótica, concebe-se a realidade em suas relações complexas, na qual os fenômenos apresentam-se interdependentes e os sujeitos e as sociedades constituem-se de forma mútua (ZANELLA; SAIS, 2008).

Assim, como afirma Sánches Vazques:

[...] a ciência é ciência de um mundo real e que este, por sua natureza, é mudança, movimento e variação constantes. As proposições científicas, portanto, só tem uma estabilidade relativa, o que não quer dizer que por isso sejam falsas, pois exatamente por serem relativas se ajustam ao ritmo mutante e dinâmico do real (1999, p. 20).

Ao se debruçar na trajetória dos saberes em busca do *status* de ciência e os desafios da ciência contemporânea frente às mudanças de concepções acerca da razão e da verdade científica, Santos (2006) ratifica a complexidade do tempo científico presente e a necessidade de transcender as fronteiras ostensivas postas por uma certa ordem científica hegemônica, baseada em uma racionalidade científica que recusa o caráter racional das formas de conhecimentos que não estejam pautados em princípios epistemológicos e regras metodológicas dos modelos positivistas, lógico ou empíricos, bem como de mecanismos materialistas ou idealistas.

O embate em relação ao que era considerado legítimo como conhecimento científico foi marcado pela imposição de um modo de se fazer ciência pautado nos critérios de objetividade, neutralidade e generalidade que provocou a cisão entre as ciências exatas e da natureza por um lado e as ciências sociais e humanas de outro.

Esse embate em torno da afirmação da cientificidade provocou um suposto antagonismo entre as ciências da natureza, com seu método quantitativo, por um lado, e as ciências sociais e humanas com seu método qualitativo por outro. Os procedimentos estatísticos, característicos das pesquisas quantitativas, no âmbito das ciências da natureza, eram apresentados por sua excelência no que se refere à objetividade e precisão. Tais procedimentos eram tomados como instrumentos de produção de conhecimentos reivindicados como exatos, precisos, fidedignos da realidade investigada, por isso, científicos. Historicamente, no âmbito da busca pelo estatuto de cientificidade, as ciências sociais e humanas, assumiram os mesmos discursos e preceitos metodológicos e epistemológicos das ciências da natureza (ZANELLA; SAIS, 2008).

Entretanto, o reconhecimento do real em sua complexidade requer que se transcenda as supostas fronteiras, historicamente produzidas para demarcar lugares de saber/poder, no que se refere a procedimentos e práticas de pesquisa. E transpor essas fronteiras entre perspectivas quantitativas e qualitativas significa revalorizar o que se convencionou denominar de humanidades ou estudos humanísticos e superar falsas oposições no sentido de reconhecer as contribuições dos diferentes modos de se produzir conhecimentos. “Afim, a realidade não fala por si só e todo número – apresentado como ícone das pesquisas quantitativas – é sempre necessariamente expressão de uma qualidade que precisa ser explicitada” (ZANELLA; SAIS, 2008, p. 681).

Nessa ótica, a definição de uma pesquisa como quantitativa ou qualitativa é complexa, portanto não pode ser classificada com base apenas na quantificação utilizada na mesma. Segundo André (2011, p. 24) “associar quantificação com positivismo é perder de vista que quantidade e qualidade estão intimamente relacionados” pois é possível a elaboração de uma pesquisa que utilize basicamente dados quantitativos, mas que na análise desses dados estejam presentes o quadro de referência e os valores, os quais dão conta da dimensão qualitativa, pois nas perguntas que se faz no instrumento utilizado estão as marcas da postura teórica e da visão de mundo do pesquisador, fato que distancia de uma postura positivista, embora esteja utilizando dados quantitativos. Além disso, por vezes, o número ajuda a explicitar a dimensão qualitativa da investigação.

A pesquisa de abordagem qualitativa, tem suas raízes no final do século XIX, a partir dos questionamentos feitos pelos cientistas sociais quanto ao método investigativo das ciências físicas e naturais, fundado na perspectiva de conhecimento positivista, que servia como modelo para o estudo dos fenômenos humanos e sociais. Com suas bases fundadas na fenomenologia, a abordagem qualitativa de pesquisa apresenta como características principais a ênfase nos aspectos subjetivos do comportamento humano; a busca da inserção no universo conceitual dos

sujeitos, a fim de compreender os modos e os tipos de sentidos que são dados aos acontecimentos e às interações sociais que ocorrem no cotidiano. Isso se dá porque os núcleos de atenção da fenomenologia são “o mundo do sujeito, as suas experiências cotidianas e os significados atribuídos às mesmas” (ANDRÉ, 2011, p. 17-18), pois nesta ótica, são os sentidos dados às experiências que constituem a realidade. Baseia-se, pois, na compreensão de que a realidade é construída socialmente

A presente pesquisa, situada no campo educacional, tem seu caminho metodológico delimitado pela necessidade de que o fenômeno estudado seja visto em proporção ampla e aprofundada no âmbito de sua complexidade. Ou seja, foi definido pelo propósito de abordar o universo de significados, motivações, crenças, valores e atitudes dos sujeitos envolvidos em um contexto, atravessado por uma multiplicidade de dimensões e de sentidos que se fazem presente na pesquisa em educação.

Assim, a investigação procura analisar o fenômeno de tal modo que os múltiplos significados sejam desvelados, mas, ao invés de uma descrição estática do cotidiano, trata-se de um registro baseado no processo elaborado a partir da dinâmica das relações, interações, ações e significações que os sujeitos constroem e reconstroem em suas vivências diárias, nas quais reiteraões e contradições podem apresentar-se.

De acordo com André (2011, p.17), a pesquisa de abordagem qualitativa busca uma compreensão do que está posto em questão, estudando os fenômenos em seu acontecer natural, focando o contexto social como fonte direta dos dados, postulando “uma visão holística dos fenômenos, que considere todos os componentes de uma situação em suas interações e influências recíprocas”.

A pesquisa qualitativa busca, pois, dar respostas a questões muito particulares, focando uma dimensão da realidade que não é quantificável, embora possa utilizar dados numéricos no sentido de explicitar sua dimensão. Trata-se, pois, de um tipo de pesquisa “que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis” (MINAYO, 1992).

Assumindo uma abordagem qualitativa, a investigação baseia-se em alguns princípios, a saber: a interpretação, ao invés da mensuração; a descoberta, ao invés da constatação; a ênfase na indução e a compreensão de que a inter-relação entre fatos e valores torna inaceitável a neutralidade total do pesquisador (ANDRÉ, 2011, p.17).

A investigação em tela consiste em uma pesquisa de campo, do tipo exploratória, tendo a entrevista em profundidade como principal recurso metodológico, juntamente com a análise documental.

O estudo de campo consiste em um modelo de investigação originário da Antropologia que ganhou espaço em muitos outros domínios, entre os quais figuram a Educação. Nesse tipo de estudo é característico ter como foco uma comunidade, tenha ela caráter geográfico, de trabalho, de estudo, de lazer, ou qualquer outra atividade humana como finalidade (GIL, 2008, p. 53).

No que se refere à entrevista como recurso metodológico, esta consiste em uma das maneiras mais comuns e poderosas utilizada no sentido de compreender a condição humana (DUARTE, 2006; FONTANA; FREY, 1994), passando a ser uma técnica clássica para obtenção de informações nas ciências sociais e nas humanidades.

Sua utilização inicial ocorreu no jornalismo, na etnografia, na psicologia e em pesquisa de mercado e de opinião, mas, como instrumento metodológico, data da década de 1930, nas áreas da assistência social e da psicoterapia orientada para o paciente. A partir da Segunda Guerra Mundial se estabeleceu mediante a criação de orientações metodológicas próprias, as quais permitem a identificação das diferentes formas de perceber e descrever os fenômenos (DUARTE, 2006).

No processo de descobertas das pesquisas de abordagem qualitativa, como ressalta Demo (2001), as perguntas possibilitam a exploração e/ou o aprofundamento de um assunto, bem como a descrição dos processos e fluxos, além da compreensão, análise, discussão do passado e a elaboração de perspectivas. Complementando tudo isso, as perguntas possibilitam também a identificação de problemas, de microinterações, de padrões e detalhes, além da obtenção de juízos de valor e interpretações, da caracterização da riqueza de um tema e ainda a explicação de fenômenos de abrangência limitada.

Na presente pesquisa, toma-se a entrevista do tipo em profundidade. Segundo Duarte (2006, p.1) a entrevista em profundidade consiste em “um recurso metodológico que busca, com base em teorias e pressupostos definidos pelo investigador, recolher respostas a partir das experiências subjetivas de uma fonte, selecionada por deter informações que se deseja conhecer”

A entrevista em profundidade consiste em um instrumento de grande utilidade para estudos dos tipos exploratório e descritivo. No primeiro tipo, porque propicia o tratamento de conceitos, percepções ou visões no sentido de favorecer a ampliação dos conceitos referentes à situação em análise. No segundo, por dar condições de mapeamento de uma situação ou campo de análise, descrever e focar determinado contexto. Entretanto não é recomendada para testagem de hipóteses ou para a realização de tratamento estatístico de informações, pois não

está focada na definição da amplitude ou na quantidade de um fenômeno, mas busca saber a percepção dos fenômenos pelo conjunto de entrevistados (DUARTE, 2006).

Assim, a entrevista em profundidade apresenta uma dinâmica e flexibilidade, na forma de uma conversa orientada, buscando informações pessoais e diretas. Trata-se de uma técnica que prima pelo rigor, focada na ideia de que há no processo um participante interessado em apreender o que o outro tem para oferecer, em termos de informação sobre o tema específico e exigindo alguns procedimentos prévios, a saber: a delimitação do marco conceitual no qual se origina, dos critérios de seleção das fontes, dos aspectos de realização, além da utilização adequada das informações, fundamentais no sentido de imprimir validade e estabelecer os limites que os resultados possuirão (DUARTE, 2006).

A entrevista em profundidade apresenta a possibilidade de ser aberta ou semiaberta, tendo como característica a flexibilidade e a exploração ao máximo do tema em foco, exigindo da fonte subordinação dinâmica ao entrevistador. A diferença entre elas é que na primeira possibilidade define-se um tema central, mas sem a existência de um itinerário definido, ou seja, não se define uma sequência prévia de questões, nem se estabelece parâmetros de respostas. Já na segunda possibilidade, a entrevista semiaberta, elabora-se um roteiro-base, com questões-guia focadas no interesse da pesquisa, buscando abordar a amplitude da temática em tela (DUARTE, 2006).

No caso da presente investigação, utilizou-se a entrevista em profundidade, do tipo semiaberta, elaborada a partir “de certos questionamentos básicos, apoiados em teorias e hipóteses que interessam à pesquisa, e que, em seguida, oferecem amplo campo de interrogativas, fruto de novas hipóteses que vão surgindo à medida que se recebem as respostas do informante” (TRIVINOS, 2008, p. 146).

Assim, elaborou-se um esquema básico com questões-chave como ponto de partida, o qual não foi aplicado rigidamente, por possibilitar certa flexibilidade para que o entrevistador realizasse as adaptações demandadas na dinâmica do processo de entrevista (LUDKE; ANDRÉ, 2010, p. 34).

Em relação à quantidade de questões, Duarte (2006) defende que na entrevista em profundidade um número de questões que possam ser tratadas individualmente, mas exploradas ao máximo, até esgotar, pelo entrevistador e, somente após esse aprofundamento, passa-se para a questão subsequente. Portanto, cada questão geral, elaborada previamente, foi afunilada mediante a realização de outras perguntas específicas em função da resposta do entrevistado e da necessidade de aprofundamento. Assim, o roteiro de questões-chave foi posto de forma flexível, podendo ser adequado e modificado durante a entrevista. Uma questão poderia

desdobrar-se em outras, ou outras serem reunidas em uma só, a depender das respostas e da necessidade de aprofundamento.

A validade de uma investigação científica está vinculada a construção metodológica do trabalho, ao estabelecer uma relação entre a formulação teórica, a questão de pesquisa, a elaboração das perguntas e os critérios de seleção dos entrevistados. Ou seja, é na articulação dos dados com a complementação de outras fontes de evidências – como documentos e observações – e a literatura, aliados a uma análise encadeada e consistente que se contribui para a garantia da validade dos resultados obtidos em entrevistas em profundidade. Assim três questões são vistas como importantes critérios de validade e confiabilidade: a seleção de informantes capazes de responder à questão de pesquisa; o uso de procedimentos que garantam a obtenção de respostas confiáveis; a descrição dos resultados que articule consistentemente as informações obtidas com o conhecimento teórico disponível (DUARTE, 2006).

Nesse sentido, a escolha dos sujeitos na entrevista em profundidade deu-se em função da relevância, que nesse caso, está relacionada não apenas à validade das fontes, mas também à suficiência destas para dar resposta à questão de pesquisa. Por se tratar de uma entrevista de abordagem qualitativa, a seleção dos entrevistados foi feita de forma não probabilística, isto é, tendo como critério para definição dos mesmos o julgamento da pesquisadora; diferente da amostra probabilística própria de amostras em que os entrevistados são selecionados a partir de um universo, através de sorteio (DUARTE, 2006).

Segundo Duarte (2006), há dois tipos básicos de amostra não probabilística utilizados em entrevistas qualitativas: o tipo por conveniência e o tipo intencional. O primeiro tipo, também denominado de acidental, baseia-se no critério de viabilidade, isto é, selecionam-se as fontes tendo como condição a proximidade ou disponibilidade destas. O segundo tipo, o intencional, foi utilizado nessa investigação, porque ocorre mediante o juízo particular do pesquisador, considerando-se o conhecimento que os entrevistados têm sobre o tema em foco ou a representatividade subjetiva dos mesmos. “Pessoas em papéis sociais diferentes, recém-chegadas ou que tenham deixado a função recentemente, podem dar perspectivas e informações bastante úteis” (DUARTE, 2006, p. 5).

Portanto, considera-se que

A correta seleção das fontes para entrevistas em profundidade e a interpretação ponderada das respostas permitem limitar a influência das fontes politicamente mais relevantes. As descrições e análises mais consistentes e imparciais são frequentemente obtidas por técnicos e pessoas envolvidas no processo, sem interesses outros que não o de colaborar com o entrevistador. A descrição dos achados é, assim, definida pelas informações obtidas e não pelo poder político da fonte (DUARTE, 2006, p. 5)

Nessa perspectiva, a seleção dos entrevistados, levou em conta a diversidade de sujeitos no sentido de propiciar a apreensão de um conjunto de significações mais abrangentes, tendo em vista que as informações coletadas carregam o potencial de trazer visões complementares oriundas das diversas posições sociais assumidas pelos sujeitos.

O uso da entrevista como recurso de pesquisa pode ser a base instrumental da pesquisa ou estar conjugada com outras técnicas, como a análise documental (DUARTE, 2006). Portanto, foi utilizada também a análise documental como recurso de investigação por haver o entendimento de que a mesma consiste em uma valiosa técnica, tanto para complementar as informações obtidas por outras técnicas, quanto para desvelar outros aspectos da questão em foco (LUDKE; ANDRE, 2010).

Segundo Zanella e Sais (2008), a pesquisa está imbricada em relações diversas: entre sujeitos; entre pesquisador e pessoas ou práticas sociais; entre pesquisador e conhecimento já construído e até no caso de pesquisas documentais, pois nestas se fazem presentes muitos outros ausentes. Os envolvidos modificam-se no curso dessas relações, posto que lhes é facultado ressignificarem a si mesmos em razão desse outro. Ainda que os documentos sejam considerados não reativos, vale salientar que os documentos (re)existem nas relações que os pesquisadores estabelecem com eles. Ou seja, nessas relações ocorre necessariamente a produção de novos sentidos sobre o que é apresentado como texto a ser lido.

Assim, a coleta de informações foi realizada tendo como recursos metodológicos a entrevista em profundidade semiestruturada e a análise documental. A utilização dos referidos instrumentos e a realização das entrevistas com os respectivos sujeitos de pesquisa foram submetidos a apreciação do Comitê de Ética vinculado ao Centro de Ciências da Saúde desta Universidade, sendo liberados para o desenvolvimento da pesquisa, por apresentar todos os termos obrigatórios, de maneira que contempla a exigências do Comitê de Ética em Pesquisa Humana – CEP, estando de acordo com a Resolução do CNS/Nº 466/2012.

1.2.1 Delimitação do universo, lócus e sujeitos entrevistados

Após as reflexões em torno da investigação e do delineamento do caminho metodológico descrito anteriormente, procedeu-se a efetivação da pesquisa com a investidora da pesquisadora em campo, mediante a utilização dos instrumentos de coleta de informação definidos previamente.

Nessa primeira fase houve a necessidade da busca de dados em fontes documentais da Secretaria de Educação Municipal, a fim de obter informações que pudessem nortear a delimitação do *lócus* de pesquisa e dos sujeitos a serem entrevistados.

Nesse momento, apresentou-se a pesquisa que estava sendo realizada com seus objetivos e implicações e, por conseguinte, foi solicitado junto à Secretaria de Educação Municipal que se fizesse um levantamento de dados referentes ao fechamento de escolas no durante o período de 2009 a 2016, por ser este o período correspondente às duas últimas gestões do Executivo municipal.

Esse primeiro recorte histórico (2009-2016) foi delimitado, tendo em vista a compreensão de que esse foi um período de finalização da primeira década do Plano Nacional de Educação – PNE (2001 – 2010), no qual foram estabelecidas metas a serem alcançadas pela gestão municipal no que se refere ao processo de universalização da Educação Infantil. Por outro lado, ocorreram nesse período também as discussões em torno da elaboração e da aprovação do novo Plano Nacional de Educação para a década posterior que se iniciava e que culminou no PNE que se encontra em vigência para o período de (2014-2024). Trata-se de um cenário político de transição relevante, para se analisar as ações políticas no contexto local no sentido de se obter uma visão sobre o atendimento do município às crianças do campo no que se refere à Educação Infantil, em uma conjuntura fecundo de debates e luta por políticas educacionais voltadas para a universalização do atendimento dessa etapa educacional.

Nessa perspectiva, foi feito um levantamento prévio de dados em documentos da Secretaria de Educação do município, a fim de buscar informações relevantes que pudessem possibilitar a identificação do universo de pesquisa e nortear o estabelecimento dos critérios a serem considerados no processo de seleção do *lócus* da pesquisa. As informações coletadas foram consolidadas em um formulário previamente elaborado a fim de que os dados mais relevantes fossem privilegiados.

De acordo com as informações colhidas na Secretaria de Educação Municipal, pode-se identificar que, durante o período de 2009 a 2016, foram desativadas 17 escolas, as quais foram tomadas para constituição do universo de pesquisa nessa investigação, como está apresentado no quadro a seguir.

Quadro 1 Escolas desativadas no município de Limoeiro – PE e as respectivas escolas núcleo (2008-2016)

	Escola desativada	Comunidade	Ano de desativada	Etapas ofertadas	Escola núcleo	Comunidade	Etapas ofertadas
01	Grupo Escolar Coronel Clementino Coelho	Sítio Bom Sucesso	2009	Educação Infantil Ensino Fundamental – anos iniciais	Escola Marechal Castelo Branco	Vila Mendes	Ensino Fundamental – anos iniciais e anos finais
					Luís Sátiro Pereira	Vila Mendes	Educação Infantil e Ensino Fundamental – anos iniciais
02	Grupo Escolar Severino Pergentino de Moura	Sítio Tabuleiro	2009	Educação Infantil Ensino Fundamental – anos iniciais	Escola Manoel Marques	Sítio Gameleira	Educação Infantil e Ensino Fundamental – anos iniciais
					Escola João Teobaldo de Azevedo	Sítio Campo Grande	Educação Infantil e 1º ano do Ensino Fundamental
					Escola Prof. Antônio de Souza Vilaça	Sede	Educação Infantil e Ensino Fundamental – anos iniciais
03	Escola Dr. Jonas de Aquino Lucena	Sítio Esperança	2010	Educação Infantil Ensino Fundamental – anos iniciais	Escola Dr. Roberto Eugênio Mações	Fazenda Jucá	Educação Infantil e Ensino Fundamental – anos iniciais
					Escola Manoel Joaquim de Souza	Sítio Duas Pedras	Educação Infantil e 1º ano do Ensino Fundamental
04	Escola José da Silva Siqueira	Sítio Ilhetas	2010	Ensino Fundamental – anos iniciais	Escola Manoel Marques	Sítio Gameleira	Educação Infantil e Ensino Fundamental – anos iniciais
					Escola João Teobaldo de Azevedo	Sítio Campo Grande	Educação Infantil e 1º ano do Ensino Fundamental
					Escola Prof. Antônio de Souza Vilaça	Sede	Educação Infantil e Ensino Fundamental – anos iniciais
05	Escola Severino Jorge da Silva	Sítio Ribeiro Grande	2010	Educação Infantil Ensino Fundamental – anos iniciais	Escola Manoel Marques	Sítio Gameleira	Educação Infantil e Ensino Fundamental – anos iniciais

					Escola João Teobaldo de Azevedo	Sítio Campo Grande	Educação Infantil e 1º ano do Ensino Fundamental
					Escola Prof. Antônio de Souza Vilaça	Sede	Educação Infantil e Ensino Fundamental – anos iniciais
					Escola João Heráclio Duarte	Sede	Ensino Fundamental – anos iniciais, anos finais e EJA
06	Escola Abdon de Arruda Correia	Sítio Convaless	2011	Educação Infantil Ensino Fundamental – anos iniciais	Escola João Luís da Silva	Sítio Parnazo	Educação Infantil e Ensino Fundamental – anos iniciais
07	Escola João Marques da Silva	Sítio Serra dos Carneiros	2011	Educação Infantil Ensino Fundamental – anos iniciais	Escola Cônego Deusdedit	Vila Urucuba	Educação Infantil e Ensino Fundamental – anos iniciais e anos finais
08	Escola São Luís	Sítio Araras	2011	Educação Infantil Ensino Fundamental – anos iniciais	Escola José Teodoro da Silva	Sítio Salobro	Educação Infantil e Ensino Fundamental – anos iniciais
09	Escola João Hermínio do Nascimento	Sítio Espíndola	2011	Educação Infantil Ensino Fundamental – anos iniciais	Escola Manoel Marques	Sítio Gameleira	Educação Infantil e Ensino Fundamental – anos iniciais e anos finais
					Escola João Teobaldo de Azevedo	Sítio Campo Grande	Educação Infantil e 1º ano do Ensino Fundamental
10	Escola José dos Santos Araújo Filho	Sítio Bom Sucesso	2011	Educação Infantil Ensino Fundamental – anos iniciais	Escola Marechal Castelo Branco	Vila Mendes	Ensino Fundamental – anos iniciais e anos finais
					Escola Luís Sátiro Pereira	Vila Mendes	Educação Infantil e Ensino Fundamental – anos iniciais
11	Escola João Mateus de Lucena	Sítio Guabirabinha	2011	Educação Infantil Ensino Fundamental – anos iniciais	Escola Marechal Castelo Branco	Vila Mendes	Ensino Fundamental – anos iniciais e anos finais

					Escola Luís Sátiro Pereira	Vila Mendes	Educação Infantil e Ensino Fundamental – anos iniciais
12	Escola João Paulo I	Sítio Gavião	2011	Ensino Fundamental – anos iniciais	Escola Marechal Castelo Branco	Vila Mendes	Ensino Fundamental – anos iniciais e anos finais
13	Escola Roberto Eugênio Mações	Fazenda Jucá	2013	Educação Infantil Ensino Fundamental – anos iniciais	Escola Santa Lúcia	Sítio Ribeiro do Mel (até 2012) Duas Pedras (a partir de 2013)	Educação Infantil e 1º ano do Ensino Fundamental
14	Escola Manoel Joaquim de Souza	Sítio Duas Pedras	2013	Educação Infantil Ensino Fundamental – anos iniciais	Escola Aluísio de Aquino	Sítio Ribeiro do Mel	Ensino Fundamental – anos iniciais e anos finais
					Escola Santa Lúcia	Sítio Ribeiro do Mel (até 2012) Duas Pedras (a partir de 2013)	Educação Infantil e 1º ano do Ensino Fundamental
15	Escola Regina Coeli	Sede	2013	Educação Infantil Ensino Fundamental – anos iniciais	Escola Salomão Ginsburg	Sede	Educação Infantil e Ensino Fundamental – anos iniciais
16	Escola José de Sá e Albuquerque	Sítio Paquivira	2014	Educação Infantil Ensino Fundamental – anos iniciais	Escola João Luís da Silva	Sítio Parnazo	Educação Infantil e Ensino Fundamental – anos iniciais
17	Escola Maria Bezerra de Lima	Sítio Lagoa Vermelha	2014	Educação Infantil Ensino Fundamental – anos iniciais	Escola Maria Quitéria de Freitas	Sítio Lagoa Comprida	Educação Infantil e Ensino Fundamental – anos iniciais

FONTE: Secretaria de Educação Municipal de Limoeiro – 2016.

Como pode ser observado no quadro, o processo de fechamento de escolas na rede municipal de Limoeiro teve início em 2009, com o fechamento de 02 escolas na zona rural e prosseguiu nos anos subsequentes até 2014. No ano de 2010, houve o fechamento de 02 escolas; em 2011, foram fechadas 07 escolas; em 2013, outras 02 escolas foram fechadas e em 2014, com o fechamento de mais 02 escolas, completou-se o ciclo de desativação de escolas no campo nas respectivas gestões de 2009-2016. Pode-se perceber que o processo de fechamento das escolas ocorreu de forma gradativa e intensa, tendo um maior número de escolas desativadas no ano de 2011 e a concentração de escolas desativadas, quase que totalmente no contexto das comunidades rurais. Somente 01 escola foi desativada no contexto da sede municipal. Ou seja,

das 17 escolas desativadas, 16 estavam localizadas na zona rural e 01 localizava-se na zona urbana.

Dessas 17 escolas desativadas, 15 atendiam simultaneamente crianças da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental; uma funcionava atendendo a Educação Infantil e o Ensino Fundamental, tanto dos anos iniciais, como dos anos finais e uma funcionava exclusivamente com o Ensino Fundamental, anos iniciais. Assim, pelo quantitativo de escolas desativadas na zona rural, atendendo a crianças da Educação Infantil, percebe-se a existência de uma repercussão importante na oferta dessa etapa às crianças do campo.

As crianças que eram atendidas nas 17 escolas desativadas no campo foram distribuídas e remanejadas para 11 escolas de outras comunidades rurais e/ou para 03 escolas localizadas na sede do município. Portanto, neste processo, 10 comunidades rurais e a própria sede municipal passaram a recepcionar crianças egressas das comunidades rurais, cujas escolas foram desativadas. Pode-se observar que crianças da Educação Infantil, mesmo sendo de comunidades rurais, foram transferidas para escolas na zona urbana, indiscriminadamente.

Como enfatiza Caldart (2008), há um vínculo da formação das pessoas com o que elas concebem como campo porque é a partir da concepção que se tem de campo que se pensa a educação e a formação do sujeito do campo.

Assim, A transferência indiscriminada das crianças do campo para a cidade no município de Limoeiro denota o desinteresse por parte da gestão municipal quanto à identificação das especificidades que caracterizam o campo e os sujeitos do campo.

A concepção apresentada pela gestão municipal parece ignorar a diferença entre o rural e o urbano, pois a ação empreendida demonstra uma compreensão dos dois espaços como sendo um *continuum*. Bagli (2006) alerta, entretanto, que o rural e o urbano não se constituem na forma de um *continuum*, posto que a heterogeneidade se sobrepõe à homogeneização. Mesmo no âmbito das inter-relações estabelecidas entre o rural e o urbano, os sujeitos desses lugares guardam suas especificidades, mantendo as diferenças que os caracterizam.

O reconhecimento da heterogeneidade desses sujeitos, advinda da constituição sociocultural dos que vivem no campo, implica na identificação das diferenças, não no sentido de alargar o fosso, o distanciamento entre os diferentes, mas no intento de proporcionar o comprometimento crítico e as lutas por políticas contra as injustiças sociais, cuja abordagem está assentada na articulação de políticas de igualdade com políticas de identidade (MCLAREN, 1997; SANTOS, 2008; CANDAU, 2008). A luta pelo reconhecimento da diferença inclui a luta por políticas educacionais e pela garantia dos direitos dos que vivem no

campo, sofrendo as consequências dos processos monocultaristas, inferiorizantes, discriminatórios, marginalizadores e excludentes.

Entre as comunidades rurais receptoras de crianças/alunos de outras comunidades, identifica-se que a Vila Mendes possui 02 escolas receptoras, sendo que 01, atende exclusivamente o Ensino Fundamental, anos iniciais e finais, enquanto que outra atende crianças da Educação Infantil e do Ensino Fundamental – anos iniciais.

Observou-se ainda que dessas escolas receptoras de crianças das escolas desativadas, apenas 02 trabalham exclusivamente com alunos do Ensino Fundamental anos iniciais e finais. As outras 12 atendem simultaneamente tanto a Educação Infantil, quanto o Ensino Fundamental, sendo que 02 são compostas quase que exclusivamente com turmas da Educação Infantil, pois nestas funcionam apenas uma turma do 1º ano do Ensino Fundamental.

Rosemberg (2012), em pesquisa nacional sobre a oferta e a demanda de Educação Infantil no campo, constata que a maior desigualdade que ocorre no que se refere à oferta escolar não está vinculada nem a aspectos raciais, nem a questões de gênero, mas está relacionada à condição etária. Ou seja, quanto menor a criança, maior a desigualdade no que se refere à garantia do direito à educação. E esse desrespeito às crianças pequenas no âmbito educacional se confirma no processo de nucleação escolar do município de Limoeiro – PE, quando se verifica que quase todas as escolas nucleadas/receptoras recebem crianças da Educação Infantil de outras comunidades em decorrência do fechamento das escolas de suas respectivas comunidades. Há, pois, o desencadeamento de um grave processo de exclusão, pois se não há escolas nas comunidades rurais retira-se das crianças pequenas e dos bebês dessas comunidades a possibilidade de acesso à Educação Infantil, considerando-se as grandes dificuldades para o deslocamento e transporte das crianças nessa fase etária.

Considerando o objeto de estudo da pesquisa em tela, definido como os processos societários inter-relacionados na implementação da nucleação escolar no município de Limoeiro-PE e a sua repercussão na Educação Infantil das crianças do campo, e com base nas informações obtidas junto à Secretaria de Educação Municipal, pode-se delimitar os seguintes critérios para a escolha das duas escolas que constituíram o *lócus* de pesquisa: Uma escola núcleo (receptora) de alunos de escolas desativadas, localizada no campo, com atendimento significativo nos diversos níveis na etapa da Educação Infantil, tendo em vista o foco da investigação. E uma escola de uma comunidade rural que foi desativada com atendimento a crianças da Educação Infantil, as quais foram transferidas para a respectiva escola núcleo (receptora) *lócus* da pesquisa.

Assim, os critérios utilizados para a definição das duas instituições *lôcus* da pesquisa foram a localização na zona rural e a oferta da Educação Infantil, sendo que a escola núcleo (receptora) devia ter o atendimento na Educação Infantil, com turmas e crianças nos diversos níveis dessa etapa educacional.

No quadro 2, a seguir, apresenta-se o contexto das escolas núcleo (receptoras) e os respectivos níveis e turmas da Educação Infantil.

Quadro 2 Relação das escolas núcleo da Educação Infantil no campo da rede municipal de Limoeiro – PE em 2016.

	Escola Núcleo /receptora e comunidade	Nº de Turmas de Educação Infantil	Maternal		Nível 1		Nível 2		Outros níveis ofertados
			Nº de Tur.	Nº de Cri.	Nº de Tur.	Nº de Cri.	Nº de Tur.	Nº de Cri.	
01	Escola João Luís da Silva (Sítio Parnazo)	03	01	07	01	11	01	05	Turmas do Ensino Fundamental, anos iniciais
02	Luís Sátiro da Silva (Vila Mendes)	05	01	26	02	41	02	29	Turmas do Ensino Fundamental, anos iniciais
03	Escola Manoel Marques (Sítio Gameleira)	03	01	17	01	21	01	18	Turmas do Ensino Fundamental, anos iniciais e finais
04	Escola João Teobaldo de Azevedo (Sítio Campo Grande)	03	01	07	01	11	01	10	1º ano do Ensino Fundamental
05	Escola Santa Lúcia (Sítio Duas Pedras)	04	01	03	01	18	02	28	1º ano do Ensino Fundamental
06	Escola José Teodoro da Silva (Sítio Salobro)	03	01	07	01	03	01	10	Turmas do Ensino Fundamental, anos iniciais e finais
07	Escola Maria Quitéria de Freitas (Sítio Lagoa Comprida)	03	01	02	01	09	01	16	Turmas do Ensino Fundamental, anos iniciais e finais
08	Escola Cônego Deusedith (Vila Urucuba)	03	01	22	01	18	01	35	Turmas do Ensino Fundamental, anos iniciais e anos finais

FONTE: Secretaria de Educação Municipal de Limoeiro – 2016

Com base no quadro 2, exposto anteriormente, torna-se visível que na zona rural do município de Limoeiro – existe uma grande quantidade de crianças que são transportadas para as escolas núcleo/receptoras. Essa constatação denota uma ideia diferente daquela propagada no cenário político do agronegócio, em que se pretende fazer acreditar que o campo brasileiro é um espaço em processo de esvaziamento populacional, desabitado e, portanto, sem demandas no que se refere a políticas educacionais. O município em questão mostra o contrário, pois apresenta a realidade de um campo vivo, um lugar habitado com suas famílias e comunidades em atividade. Assim, pensar políticas educacionais e oferta de Educação Infantil e de outras etapas educacionais para as crianças e os sujeitos do campo consiste em algo imprescindível e urgente no cenário das políticas públicas brasileiras, especialmente no Nordeste do Brasil. Como constata Rosemberg (2012), 50% das crianças que habitam o campo brasileiro estão na Região Nordeste.

Considerando as informações coletadas e com base nos critérios definidos, selecionou-se como *lócus* de pesquisa na *categoria escola núcleo* (receptora) uma escola de uma comunidade localizada no campo que possuísse um número significativo de turmas e também de crianças matriculadas nos diversos níveis da Educação Infantil. Ou seja, que fosse observado o fenômeno em pauta na investigação, qual seja que houvesse crianças pequenas do campo, deslocando-se diariamente de suas comunidades em decorrência do fechamento das escolas das comunidades onde residem.

Para a escolha da instituição escolar correspondente à *categoria escola desativada* selecionou-se uma escola que recebia não apenas crianças da própria comunidade, mas também de outras comunidades situadas no seu entorno, por apresentar uma localização favorável, mas que foi desativada mesmo assim. Portanto, com base nos critérios definidos e com foco no fenômeno investigado, foram selecionadas uma instituição *lócus* na *categoria escola núcleo* (receptora) e outra instituição *lócus* de pesquisa na *categoria escola desativada*.

De acordo com Silva, Morais e Bof (2006) as escolas-núcleo são denominadas também de escolas-polo, pelo fato das mesmas atenderem crianças de uma determinada região, com vistas à garantia da “igualdade de oportunidades educacionais” para alunos da zona urbana e rural, considerando-se o princípio de “equidade”.

Entretanto, pode-se perceber que, não raras vezes, as crianças das escolas desativadas não são levadas para uma escola-núcleo, mas sim para qualquer escola na cidade ou em outras comunidades rurais que apresentem vagas. Nessa perceptiva, a escola núcleo, ou polo, passa a assumir o papel de mera receptora de crianças egressas de outras comunidades, cujas escolas

foram fechadas. Por conseguinte, os princípios da equidade, que em tese “justificariam” o processo de nucleação são negligenciados e ignorados.

Portanto, nessa investigação, faz-se o uso da expressão “receptora” para fazer referência à escola “núcleo”, no sentido de sinalizar que as escolas identificadas como núcleo não necessariamente foram reestruturadas para atender as crianças em função do processo de nucleação. Essas escolas núcleo (receptoras), tão somente aumentaram a oferta de matrículas e de turmas para receber as crianças de outras comunidades, mas essa recepção não implicou, na prática, em investimentos que, em tese, uma escola núcleo demandaria do poder público municipal.

A implementação de políticas públicas ocorre no âmbito de processos societários nos quais estão implicadas intensas disputas políticas, além de dinâmicas e complexas redes de relações entre sujeitos nos diversos lugares sociais (SANTOS, 2008).

No âmbito dessa complexidade, como enfatiza Duarte (2006, p. 5), o significado mais usual das entrevistas em profundidade não consiste na representatividade estatística de determinado universo. Mas está vinculada muito mais à significação e à capacidade que as fontes têm de dar informações confiáveis e relevantes sobre o tema de pesquisa. Portanto, o foco desse tipo de pesquisa consiste na procura da intensidade nas respostas, ao invés da quantificação ou representação estatística das mesmas.

Nessa perspectiva, a escolha dos sujeitos para a entrevista em profundidade da presente investigação foi balizada, considerando-se critérios, tais como: possuir conhecimento sobre o processo de nucleação/fechamento das escolas e das repercussões deste na Educação Infantil das crianças do campo; ter acompanhado ou participado do processo de implementação da política de nucleação/fechamento das escolas do município, assumindo certa representatividade social e política pelo papel assumido no processo.

Assim, considerou-se a importância de selecionar sujeitos com envolvimento diversos na implementação da política, os quais se constituíam como informantes-chave pela possibilidade de contribuir, trazendo aspectos centrais referentes à questão posta na investigação (DUARTE, 2006). Ou seja, os critérios norteadores conduziram à seleção de sujeitos que testemunharam e/ou que estiveram envolvidos no processo de implementação da política, ocupando as diversas posições nas organizações sociais e no sistema educacional do município.

Nessa perspectiva, foram selecionados para a entrevista em profundidade cinco sujeitos, conforme listagem e identificação a seguir: um representante de uma Associação de Moradores de Comunidade Rural (R1-AM); um representante da Câmara de Vereadores (R2-CV); um

representante de um sindicato de professores (R3-SP) que esteve em atuação no período do processo de nucleação escolar e três gestoras, sendo uma representante de uma escola desativada (G1-ED); outra representando uma escola núcleo/receptora (G2-EN) e, uma terceira gestora, membro da Secretaria de Educação Municipal (G3-SE).

Existem modelos diferentes de entrevistas os quais variam conforme as posturas dos interlocutores – entrevistador e entrevistado – que se adequam ao objetivo da entrevista. Nessa perspectiva, podem-se identificar três modelos: o modelo fraco, no qual o entrevistador se porta de modo permissivo, recebendo passivamente as informações do entrevistado; o modelo forte, como nas entrevistas do tipo interrogatório em que o entrevistador se porta de modo mais autoritário, em face de um cenário em que há predisposição do entrevistado em oferecer respostas falsas; e o modelo neutro, em que o entrevistado atua como um transmissor de estímulos positivos, buscando manter a interlocução impessoal e equilibrada na relação com o entrevistado. Este último modelo, o neutro, é o que mais se aproxima daquilo que se propõe na entrevista em profundidade (DUARTE, 2006).

No caso desta pesquisa, as entrevistas foram realizadas considerando-se que a interlocução entre o entrevistado e o entrevistador consiste em uma interação entre indivíduos, portanto, a depender dessa inter-relação, as informações fornecidas podem ser afetadas. Daí a importância da minimização de fatores que possam provocar distorções das repostas.

No ato das entrevistas, estabeleceu-se um contato inicial com os entrevistados selecionados, mediante o qual estes foram estimulados a definir o horário e o local que mais lhes fosse adequado. Antes de iniciar as perguntas, fez-se uma breve apresentação sobre o trabalho de pesquisa, explicitando os seus objetivos, esclarecendo as questões éticas referentes à pesquisa e enfatizando a importância de que as respostas fossem as mais fidedignas possíveis ao conhecimento que o entrevistado possuía sobre o que estava sendo perguntado.

Além disso, solicitou-se a autorização para gravação da entrevista, ressaltando a seriedade da pesquisa e o compromisso de que as referidas gravações não seriam divulgadas, a não ser por meio da autorização do entrevistado. Mesmo assim, percebeu-se certa resistência, de uma das entrevistadas que, em princípio, se sentiu inibida para gravar sua fala. Percebeu-se nela um misto de desconforto, pela falta de experiência nesse tipo de situação, e receio sobre realmente saber responder o que seria perguntado. Assim, na primeira pergunta, fez-se o registro escrito, mas depois a entrevistada pareceu mais confiante e reconsiderou sua decisão, permitindo a gravação das respostas.

Após a realização das entrevistas, foram feitas as suas transcrições. Posteriormente, as informações reunidas nas entrevistas foram classificadas em temas autônomos, porém inter-

relacionados, criando categorias e visando organizar o conjunto do material de modo a possibilitar a análise pretendida. O critério principal na construção das categorias foi que tivesse coerência interna, mesmo sendo possível que se estabelecesse princípios gerais por se tratar de um tema em comum (DUARTE, 2006).

Considerando os objetivos da pesquisa, as categorias foram construídas tendo como norte os conceitos e aspectos articulados no marco teórico utilizado. Nessa perspectiva, a elaboração das categorias de análise teve como base a abordagem de Santos (2005, 2008, 2016), que enfatiza a existência da hegemonia de certos modos de sociabilidade capitalistas que se expandem no contexto sócio-político-econômico, como uma cultura em escala global, e se materializam nos processos societários locais.

Nessa perspectiva, o processo de análise dos resultados das entrevistas possibilitou definir a categorização das informações, considerando-se a predominância da disseminação de certos modos de sociabilidade capitalistas contemporâneos, os quais se disseminaram em meio a uma gama de processos societários inter-relacionados na implementação da nucleação escolar no município de Limoeiro – PE.

As informações foram analisadas, isto é, examinadas quanto à natureza, funções e relações e, por conseguinte, foram reunidas e sistematizadas em categorias que resultaram dos desdobramentos das sociabilidades fascistas identificadas na contemporaneidade por Santos (2008, 2016). Portanto, a categorização das informações foi feita *a posteriori*, como resultado das análises das falas dos entrevistados, que possibilitou a identificação de outras faces das sociabilidades que se desdobraram nos contextos locais, em função da articulação e da consolidação de um cenário de globalização hegemônica, marcado pelos processos de regulação transnacional e de gestão pública gerencial.

Para fim de sistematização da presente produção textual, propomos a estruturação em quatro capítulos. O capítulo introdutório (Capítulo 1), como apresentado anteriormente, traz as perspectivas que embasam a pesquisa, a problemática, os objetivos da investigação, além do percurso metodológico e dos procedimentos investigativos adotados na realização empírica da pesquisa.

O segundo capítulo compreende a formulação teórica sobre o contexto sócio-político, cultural que sustenta as análises, sendo o sociólogo Boaventura Santos (2005; 2008; 2016), a principal fonte conceitual e metodológica, em diálogo com os outros pesquisadores do campo das políticas educacionais. Cabe ressaltar que a partir desse referencial foram construídas as categorias utilizadas na análise do material empírico, em articulação com os documentos

normativos que regulam a política educacional brasileira, especialmente a que se refere à Educação Infantil do Campo.

O Capítulo 3 aborda as definições do contexto rural e urbano brasileiros, evidenciando o projeto educacional na perspectiva da Educação do Campo. Discute-se a constituição cultural da criança e da infância no âmbito de um contexto multicultural e de demandas interculturais. Nessa perspectiva, aborda o percurso das políticas de Educação Infantil para as crianças do campo e a luta por sua consolidação na contemporaneidade, tentando estabelecer um diálogo entre os saberes, as bases legais e as demandas desse espaço educacional. Além disso, traz uma abordagem sobre o processo de nucleação escolar e as suas implicações no contexto da Educação Infantil das crianças do campo, considerando-se as políticas e a legislação vigente. Neste capítulo, ainda se faz uma reflexão acerca das perspectivas de igualdade de oportunidades para as crianças da Educação Infantil residentes no campo, discutindo especificamente sobre a qualidade e a equidade no âmbito da Educação Infantil do Campo.

O Capítulo 4 contempla as análises do material empírico, expondo os dados coletados nos documentos consultados e nas entrevistas realizadas com os sujeitos envolvidos, como resultado do diálogo com o referencial teórico que sustenta o trabalho de investigação. Nesse capítulo, encontra-se também a exposição das considerações sobre as investigações realizadas e os resultados obtidos.

2 OS PROCESSOS POLÍTICOS E SOCIOCULTURAIS CONTEMPORÂNEOS: IMPLICAÇÕES PARA AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS

Neste capítulo propõe-se uma discussão sobre os processos políticos e socioculturais engendrados no contexto de globalizações contemporâneas e as suas inter-relações com as políticas educacionais. A partir das discussões e reflexões realizadas, busca-se visibilizar as implicações e consequências resultantes da reconfiguração do Estado e da redefinição de seu papel, no intento de atender ao imperativo da ordem social capitalista neoliberal que se estabeleceu hegemonicamente em escala global.

A análise de uma política implementada por um governo requer a consideração de uma complexidade de fatores inter-relacionados os quais se apresentam com diferente natureza e determinação, focando questões fundamentais, como por exemplo, as relações entre Estado e políticas sociais, tendo em vista que é no âmbito destas que são definidos os tipos de projetos implementados em determinada sociedade e em certo momento histórico.

Compreender o Estado numa sociedade concreta implica no entendimento sobre como se organizam as relações de poder na sociedade, considerando-se que nem o Estado nem as sociedades são absolutas, são, antes, processos que resultam das ações e das vontades dos homens, dos grupos sociais.

Em uma concepção gramsciana, distinguem-se duas formas de identificação do Estado: em sentido restrito, este é identificado com o governo e constituído pelo conjunto dos mecanismos mediante os quais as classes dominantes podem preservar o monopólio legal; em sentido ampliado. Além da função jurídico-militar o Estado possui uma força persuasivo-educativa capaz de fazer com que os interesses, os objetivos, os valores da classe que detém o poder adquiram o caráter de universalidade, aparentando representar interesses, concepções, objetivos e valores de toda a sociedade (CIAVATTA, 2002).

Pode-se afirmar, de forma sintetizada, que o Estado é um conjunto de instituições permanentes que possibilitam a ação do governo, a exemplo dos órgãos legislativos, tribunais, exército, os quais não constituem necessariamente um bloco monolítico. É no âmbito do Estado, que o governo constitui um conjunto de programas e projetos propostos por setores da sociedade (políticos, técnicos, organismos da sociedade civil e outros) para a sociedade como um todo, os quais assumem um determinado direcionamento, em consonância com a respectiva orientação política que se apresenta no desempenho de suas funções em um determinado período. Assim, as políticas públicas configuram o “Estado em ação”, implantando um projeto de governo

materializado nos programas e ações direcionados para segmentos sociais específicos (HÖFLING, 2001).

Nessa ótica, embora o Estado seja visto como responsável pelas políticas públicas, no que se refere à implementação e manutenção, importa considerar que, além dos órgãos públicos, estão envolvidos nesse processo os organismos e agentes da sociedade em disputa movidos pelos interesses das políticas em questão. Assim, as políticas públicas estão para além das políticas estatais porque abarcam as iniciativas da sociedade civil (HÖFLING, 2001).

As políticas sociais emergiram no âmbito das políticas públicas estando vinculadas a ações que definem e refletem o padrão/nível de proteção social implementado pelo Estado. O nível de proteção social varia conforme variam as concepções de sociedade e a respectiva estrutura social como forma de intervir em face das consequências resultantes do sistema capitalista tendo como base o princípio da redistribuição dos benefícios sociais e visando à diminuição das desigualdades estruturais produzidas no âmbito de um determinado cenário socioeconômico (HÖFLING, 2001).

A educação, compreendida como política pública social, é entendida como responsabilidade do Estado, entretanto importa considerar que o processo de implementação da política educacional, além de envolver o pensamento e a concepção dos órgãos estatais, envolvem também uma multiplicidade de organismos e agentes da sociedade.

Identificando-se que a política educacional está engendrada no contexto do Estado capitalista, entende-se que ela está inserida em um tipo particular de Estado, que assume determinadas feições imbricadas no pensamento e nos processos dessa política que estão vinculados especificamente a determinadas concepções de mundo e de sociedade. Assim, as políticas sociais educacionais inseridas no contexto do Estado capitalista neoliberal têm suas especificidades e seus efeitos afetados, em função dos diferentes interesses envolvidos nas relações sociais e disputas de poder.

No âmbito do processo de formulação e de implementação de determinadas ações políticas que se efetivam no contexto local observa-se que o cenário político-econômico e o cenário sociocultural estão imbricados e nestes se instauram as tensões e as negociações que propiciam e definem o surgimento de determinados processos sociais e projetos educacionais.

Segundo Hall (1997), a cultura ganha centralidade no cenário contemporâneo ao se perceber que esta é constitutiva em todos os aspectos da vida social. Toda prática social depende do significado e com ele tem relação e é a partir de um modelo cultural que os saberes, valores e práticas são selecionados.

Percebe-se que as fronteiras estão além dos aspectos físicos e têm um caráter simbólico e cultural. A cultura tem se tornado como uma arena de lutas, de contradições, e de disputas travadas entre forças culturais diversas, constituindo-se elemento estratégico na definição dos processos políticos e, nessa perspectiva, compreende-se a importância de analisar as políticas educacionais a partir de uma abordagem que embora reconheça as relações hegemônicas de poder, considere que nestas estão imbricadas complexas relações entre o cultural e o político. A cultura será concebida, pois, como um terreno em que o político, o cultural e o econômico formam uma dinâmica inseparável, como processos inter-relacionados (SANTOS; NUNES, 2003).

A articulação mútua entre elementos culturais, políticos e econômicos faz-nos considerar a inter-relação entre os fatores materiais e simbólicos, haja vista que, como coloca Hall (1997, p. 18), estes “causam impacto sobre os modos de viver, sobre os sentidos que as pessoas dão à vida, sobre suas aspirações para o futuro” [...], enfim, interfere na formação de subjetividades e na sociedade como um todo em um ininterrupto movimento de retroalimentação.

Como é assinalado por Berman (1986), no contexto capitalista neoliberal da Modernidade estabeleceu-se a cultura de que modernizar era ocidentalizar-se. Tal pensamento veio disseminando-se mediante um conjunto de estratégias utilizadas pelo poder hegemônico.

Lesbaupin (1997) alerta que mais grave do que a própria política neoliberal é a cultura neoliberal, segundo a qual, rico é aquele que é competente, aquele que venceu a concorrência, e pobre é o “incompetente”, o que “não deu certo” porque é “incapaz”.

Através da disseminação da cultura neoliberal está imbricada a naturalização de princípios como o individualismo que, na visão de Hobbes, marca uma guerra de todos contra todos. Neste caso, a consciência fica mais tranquila, pois “vence quem é mais capaz”. (BIANCHETTI, 2005).

Essa cultura neoliberal é difundida e veiculada e vem definindo as políticas públicas no âmbito social e na contemporaneidade, mais especificamente, no campo da educação que apresenta uma tendência a deixar de ser parte do campo social e político para ingressar no mercado e funcionar à sua semelhança.

Assim, importa promover reflexões acerca da questão da cultura e dos elementos culturais presentes nos diferentes tipos de empreendimentos educativos, para não se correr o risco de cair na superficialidade (FORQUIN, 1993, p. 10).

Nessa perspectiva, vislumbram-se

as complexas relações entre capital econômico e cultural, o papel da escola em reproduzir e questionar a multiplicidade de relações de poder desiguais (que vão, naturalmente, além das relações de classe) e os modos pelos quais o conteúdo e a organização do currículo, da pedagogia e da avaliação funcionam em tudo isso (APPLE, 2001, p. 55).

Diante das abordagens apresentadas, compreende-se que “não se pode conceber uma experiência pedagógica ‘desculturalizada’, em que a referência cultural não esteja presente” (MOREIRA; CANDAU, 2003, p. 159). Ou seja, a escola constrói-se historicamente no universo sociocultural e político-econômico e estes elementos, entrelaçados, retroalimentam-se em uma constante articulação. Ao passo que é constituída na e pela cultura, a escola também produz e reproduz cultura(s) mediante uma gama de processos sociais engendrados.

2.1 OS PROCESSOS DE GLOBALIZAÇÃO E AS SOCIABILIDADES CONTEMPORÂNEAS

Santos (2005) enfatiza que alguns autores (FEATHERSTONE, 1990; GIDDENS, 1990; ALBROW; KING, 1990; HALL, 2003) identificam os processos de intensificação das relações sociais ao longo do século XX, com o advento do capitalismo e com o desenvolvimento das novas tecnologias de informação e comunicação, como sendo desencadeadores do fenômeno que se convencionou denominar de “globalização” e suas variações¹.

De acordo com Giddens (1991, p. 60), a globalização é definida como a “intensificação de relações sociais mundiais que unem localidades distantes de tal modo que os acontecimentos locais são condicionados por eventos que acontecem a muitas milhas de distância e vice-versa”.

Na visão de Santos (2005, p. 194), a globalização pode ser definida como “conjuntos de relações sociais que se traduzem na intensificação das interações transnacionais, sejam elas práticas interestatais, práticas capitalistas globais ou práticas sociais e culturais transnacionais”. Sendo assim, a medida que estes conjuntos se transformam, emergem as múltiplas faces da globalização. Desse modo, para o pesquisador, parece ser mais conveniente pensar na globalização não apenas no singular, mas em globalizações (no plural), haja vista os vários aspectos inter-relacionados que definem seus diferentes modos de efetivação, a saber: o

¹ Segundo Santos (2005), a globalização apresenta denominações variadas, conforme a visão apresentada por alguns autores: Cultura global” (APPADURAI, 1990 1997; ROBERTSON, 1992), “sistema global” (SKLAIR, 1991), “modernidades globais” (FEATHERSTONE *ET AL*, 1995), “processo global” (FRIEDMAN, 1994), “culturas da globalização” (JAMESON E MIYOSHI, 1998) ou “cidades globais” (SASSEN, 1991, 1994; FORTUNA, 1997).

econômico, o social, o político, o cultural, o jurídico e o religioso. Trata-se de um fenômeno que apresenta várias dimensões, inter-relacionadas de modo complexo, que se desdobram na forma de processos variados e podem ser identificados nas globalizações econômica, social, política e cultural.

No que diz respeito à globalização econômica, Santos, (2005) refere-se à globalização da produção, conduzida pelas empresas multinacionais que se transformam nos grandes atores da nova economia mundial, que emerge caracterizada pelo domínio dos sistemas financeiros e pelo investimento em escala global, pela desregulação das economias nacionais e pela proeminência dos capitalismos transnacionais. A globalização econômica está atrelada ao neoliberalismo e sustentada pelo consenso econômico neoliberal de Washington por volta dos anos 1980, no qual se define, sobretudo, o papel do Estado na economia, a saber: restrições drásticas à regulação estatal da economia; novos direitos de propriedade internacional para investimentos financeiros e a subordinação dos Estados nacionais às agências multilaterais, a exemplo do Banco Mundial, Fundo Monetário Internacional – FMI - e Organização Mundial do Comércio – OMC.

As implicações deste consenso neoliberal atravessam todo o sistema mundial, mas com intensidade desigual, sendo flexível para adequar-se a posição dos países no sistema mundial. Assim, as regras em que ele se traduz foram aplicadas, ora com extremo rigor para os países periféricos e semiperiféricos (por modo da jaula de ferro), ora com extrema fragilidade para os países centrais (por modo da jaula de borracha), considerando-se o posicionamento político-econômico desses países no sistema mundial (SANTOS, 2005).

Assim, as principais prescrições definidas neste consenso e disseminadas no sistema mundial, ainda que de intensidade desigual, foram: a abertura das economias nacionais ao mercado mundial e adequação dos preços domésticos aos preços internacionais; prioridade à economia de exportação; políticas monetárias e fiscais orientadas para a redução da inflação e da dívida pública; inviolabilidade do direito de propriedade; privatização do setor empresarial do Estado; minimização da regulação estatal da economia; redução do peso das políticas sociais no orçamento estatal, no sentido de eliminar a universalidade das políticas sociais, transformando-as em medidas compensatórias em relação aos estados sociais em situação de vulnerabilidade e em função da atuação do mercado.

A globalização social está imbricada na globalização econômica à medida em que esta tem impactado profundamente na desigualdade da distribuição da riqueza mundial, que fica concentrada sob o domínio dos países centrais em detrimento dos países periféricos e semiperiféricos, que são os que sofrem as maiores consequências negativas. O aumento das

desigualdades tem sido tão acelerado e tão grande que é comum ver as últimas décadas como uma revolta das elites contra a redistribuição da riqueza. Entretanto, a nova pobreza globalizada, ao invés de resultar da falta de recursos humanos ou materiais, decorre da falta do emprego, da destruição das economias de subsistência e da minimização dos custos salariais à escala mundial.

Percebe-se, nesta dinâmica globalizada, a emergência e a consolidação de uma classe capitalista transnacional cujo campo de reprodução é o globo, ultrapassando de maneira fácil as organizações nacionais de trabalhadores e também os Estados fragilizados da periferia e da semiperiferia do sistema mundial. Essa classe emergente se forma como resultado das relações entre os componentes da “tripla aliança”, que é composta por um ramo local constituído por uma elite capitalista local e pela ‘burguesia estatal’; e um ramo internacional, constituído pelos gestores das empresas multinacionais e pelos dirigentes das instituições financeiras internacionais que, em articulação, formam a base da dinâmica da indústria e da economia dos países semiperiféricos como o Brasil. Os membros dessa classe “partilham de uma situação comum de privilégios socioeconômicos e um interesse comum de classe nas relações de poder político e de controle social que são intrínsecos ao modo de produção capitalista” (BECKER; SKLAR, 1987, p. 2-7).

Neste cenário mundial, o conceito de cidadão tem sido substituído pelo conceito de consumidor e o critério de inclusão, ao invés de ser o direito, passa a ser o de solvência, pois os pobres são os insolventes (consumidores que extrapolaram os limites do sobre-endividamento), para os quais são necessárias medidas compensatórias que minorem a exclusão. Mas estas medidas não eliminam a exclusão, pois esta é um efeito inevitável, portanto justificável, do desenvolvimento econômico e da competitividade (SANTOS, 2005).

Com base neste princípio da competitividade enuncia-se a responsabilização de cada um por si mesmo, pela própria ascensão ou insucesso, como se o sucesso dependesse exclusivamente da vontade e da capacidade de cada um.

Os indivíduos são convocados a serem responsáveis pelo seu destino, pela sua sobrevivência e pela sua segurança, gestores individuais das suas trajetórias sociais sem dependências nem planos predeterminados. No entanto, esta responsabilização ocorre de par com a eliminação das condições que a poderiam transformar em energia de realização pessoal. O indivíduo é chamado a ser o senhor do seu destino quando tudo parece estar fora do seu controle. A sua responsabilização é a sua alienação; alienação que, ao contrário da alienação marxista, não resulta da exploração do trabalho assalariado, mas da ausência dele (SANTOS, 1995, p. 10).

De acordo com Santos (2005), a globalização política é percebida nas mudanças ocorridas no sistema interestatal e na forma política do sistema mundial moderno. Duas

situações tornam-se bastante nítidas: por um lado, os Estado que detêm o controle das instituições financeiras multilaterais diminuíram a autonomia política e até a soberania efetiva dos Estados periféricos e semiperiféricos, mesmo que não se negue a capacidade de resistência e de negociação deste último. A soberania dos Estados mais fracos é ameaçada não somente pelos Estados mais fortes, mas principalmente pelas agências financeiras internacionais. Por outro lado, percebe-se uma tendência para os acordos políticos interestatais que resultaram na formação dos blocos geopolíticos como, por exemplo, a União Europeia, o Tratado Americano de Livre Comércio – NAFTA e o Mercado Comum do Sul – Mercosul.

Nesse cenário de intensas interações transnacionais, o Estado-nação sofre um retrocesso no sentido de manter-se na centralidade do poder de implementar iniciativas no campo econômico, social e político como resultado da criação de requisitos normativos e institucionais que definem as operações do modelo de desenvolvimento neoliberal, os quais interferem não somente no papel do Estado na economia, mas também na legitimidade do Estado na organização da sociedade. Além disso, pode-se perceber um alargamento dramático no que se refere à assimetria do poder transnacional entre o centro e a periferia do sistema mundial. A pressão exercida sobre os Estados mais fracos conta com o apoio de coligações transnacionais e relativamente coesas detentoras de recursos mundiais poderosos (SANTOS, 2005).

Há uma tendência a certas transformações do poder do Estado, a saber: “desnacionalização do Estado”, ou seja, há um certo esvaziamento do aparelho do Estado nacional, decorrente das demandas de reorganização das velhas e novas capacidades em níveis subnacionais e supranacionais; “desestatização dos regimes políticos” que se reflete na mudança do conceito de governo para o de governação, isto é, um modelo de regulação social e econômica em que o papel central do Estado é dividido com outras formas de associação: organizações governamentais, para-governamentais e não-governamentais. Neste contexto, o aparelho do Estado fica restrito à coordenação de tarefas, pois com a “internacionalização do Estado nacional” a ação deste está condicionada à adequação no sentido de corresponder às demandas externas ou transnacionais (JESSOP, 1995; SANTOS, 2005).

2.1.1 O contrato social como paradigma em crise

O contrato social com seus critérios de inclusão e exclusão e com seus princípios contratuais conduziu a organização da vida econômica, política e cultural das sociedades modernas.

Entretanto, as políticas de ajustes estruturais e de estabilização macroeconômicas empreendidas nos Estados periféricos e semiperiféricos, realizadas como condição para renegociação da dívida externa, provocam ações interventivas na economia que trazem como consequência a erosão do contrato social, provocando turbulências nos quadros legais e nos arranjos institucionais, os quais consistem em séria ameaça ao campo social. Nesse contexto, instaura-se um paradoxo em que o retraimento do Estado só pode ser obtido pela própria intervenção estatal. Ou seja, o Estado intervém para deixar de intervir e regula a sua própria desregulação (SANTOS, 2005).

De acordo com Santos (2008, p. 317), o contrato social consiste na grande narrativa em que se funda a obrigação política moderna ocidental. Trata-se de uma obrigação complexa e contraditória porque foi estabelecida entre homens livres para maximizar a liberdade e não para minimizar, pelo menos na perspectiva de Rousseau (1973[1762]). O contrato social consiste na expressão de uma tensão dialética entre regulação social e emancipação social que se reproduz pela polarização constante entre vontade individual e vontade geral, coletiva, entre o interesse particular e o bem comum. Nesse contexto, o Estado nacional, o direito e a educação cívica são instituídos para garantir o desenvolvimento pacífico e democrático dessa polarização num campo social que se designou por sociedade civil, em que a lógica inovadora está no caráter da contraposição entre a sociedade civil e o estado da natureza. As diferentes visões sobre o contrato social,² entre Hobbes (1946), por um lado, e Locke (1952) e Rousseau (1973 [1762]), por outro, são enormes, mas comum a todos eles, no entanto, estão a ideia da opção de abandonar o estado natural para constituir a sociedade civil, sendo o Estado moderno como uma opção radical e irreversível, nesse sentido. Para eles, a modernidade é problemática e plena de antinomias, entre coerção e consentimento, entre igualdade e liberdade, entre soberano e cidadão, entre direito natural e direito civil, que devem ser resolvidos com a utilização de meios próprios.

Santos (2008) aponta que a base do contrato social está no estabelecimento de critérios de inclusão, os quais funcionam também como critério de exclusão. O primeiro critério é que o contrato social inclui apenas os indivíduos e suas associações. Assim, a natureza é excluída do contrato e o que está antes ou fora dele é designado por estado da natureza. A única natureza que conta é a natureza humana no sentido de que seja domesticada pelas regras de convivência da sociedade civil. Portanto, toda natureza é vista como ameaça ou recuo. O segundo critério consiste na cidadania territorialmente fundada, através do qual é possível distinguir entre os que

² Para aprofundar as diferentes concepções do contrato social, ver Santos (1995)

convivem no mesmo espaço geopolítico e os que não são cidadãos. Só os cidadãos (homens) são parte do contrato social, assim os outros – mulheres, estrangeiros, imigrantes, minorias (que muitas vezes constituía maiorias) étnicas – são excluídos do contrato e, mesmo que vivam na casa dos cidadãos, vivem no estado de natureza. Finalmente, o terceiro critério é o do comércio público dos interesses, que consiste na separação entre espaço público e estado privado. Nessa condição, os objetos de contrato são os interesses expressos na sociedade civil, portanto, o que remete à vida privada, aos interesses pessoais e ao espaço doméstico estão fora do contrato.

Os critérios de inclusão/exclusão estabelecidos pelo contrato social é que vão fundamentar a legitimidade da contratualização das interações econômicas, políticas, sociais e culturais na modernidade ocidental. Embora a contratualização esteja baseada numa lógica de inclusão/exclusão, ela só se legitima pela possibilidade de os excluídos virem a ser incluídos no contrato. A lógica operativa do contrato social traduz-se sempre em um campo de luta sobre os critérios e os termos da exclusão e da inclusão que, pelos seus resultados, vão refazendo os termos do contrato. Os excluídos de um momento emergem no momento seguinte como candidatos à inclusão, ou seja, busca-se manter viva a probabilidade de inclusão dos mesmos em um momento posterior. Entretanto, não se pode fugir à lógica operativa do contrato, fundada no jogo político de que a inclusão dos novos incluídos pode envolver a exclusão de setores que até então estavam incluídos (SANTOS, 2008).

Entretanto, nos últimos 20 anos, segundo Santos (2016), o contrato social como paradigma social, político e cultural tem sofrido turbulências tanto nos seus dispositivos operativos como nos pressupostos em que se fundamenta. No âmbito desse contexto de variações turbulentas e de precariedade apresentadas, o contrato social, como forma de sociabilidade política e cultural, demonstra estar em crise. Em cada um dos pressupostos nos quais o contrato social se assenta – o regime geral de valores, o sistema geral de medidas e o tempo-espaço privilegiado – é possível verificar a crise do contrato social.

O primeiro pressuposto do “regime geral de valores” está baseado na ideia do bem comum e da vontade geral, mediante o qual decorrem valores partilhados por muitos, permitindo a estabilização das expectativas dos cidadãos quanto à vida em comum. Partindo-se desses princípios, há processos de agregação das sociabilidades individuais e das práticas sociais, que tornam possível designar como sociedade ao universo de interações autônomas e contratuais entre sujeitos livres e iguais (SANTOS, 2008; 2016).

O “regime geral de valores” parece sucumbir em meio à fragmentação da sociedade, dividida em múltiplos *apartheids*, cada vez mais polarizados entre os eixos econômicos, sociais, políticos e culturais. Esse contexto é marcado, por um lado, pela perda da confiança

epistemológica detida pelas ciências, que se viu obrigada a dividir espaços com outros campos rivais do saber, os quais puderam gerar formas diferentes de poder. Por outro lado, o Estado perde a centralidade, propiciando a desorganização do direito oficial que passa a coexistir com o direito não oficial de múltiplos legisladores factuais, os quais, detendo o poder econômico, comandam, transformam a facticidade em norma e disputam com o Estado o monopólio da violência e do direito (SANTOS, 2008, 2016).

Os valores da modernidade ocidental,

expressos na liberdade, igualdade, autonomia, subjetividade, justiça, solidariedade, e as antinomias entre eles permanecem, mas estão sujeitos a uma sobrecarga simbólica, na medida em que significam coisas cada vez mais díspares para diferentes pessoas ou diferentes grupos sociais, com o resultado de que o excesso de significado gera trivialização e, consequentemente, naturalização (SANTOS, 2016, p. 32).

O segundo pressuposto refere-se a um “sistema comum de medidas” que se baseia numa concepção de tempo e espaço como sendo entidades homogêneas, neutras e lineares que funcionam como menores denominadores comuns para a definição do que sejam diferenças relevantes. Para isso, utiliza-se de técnicas de perspectiva e de escalas, através das quais se torna possível estabelecer um meio quantitativo de comparação entre interações sociais gerais e interações sociais altamente diferenciadas que servem para se chegar ao menor denominador comum, a partir do qual se definem as diferenças relevantes. Essas diferenças qualitativas entre umas e outras ou são ignoradas ou são reduzidas aos indicadores quantitativos que podem dar conta de explicá-las de forma aproximada. As concretizações mais puras do sistema comum de medidas são o dinheiro e a mercadoria, pois por via deles são mensurados o trabalho, o salário, os riscos, etc. Mas este sistema comum de medidas, vai muito mais longe, tornando possível mensurar a gravidade dos crimes e da pena, o número de representantes em correspondência ao número de habitantes em um sistema democrático e ainda estabelecer a correspondência entre valores antinômicos como liberdade e igualdade para definir critérios de justiça social de redistribuição e de solidariedade. O pressuposto é que as medidas sejam comuns e procedam por correspondência e homogeneidade. Assim, a solidariedade possível é a solidariedade entre iguais, como pode ocorrer a solidariedade entre trabalhadores (SANTOS, 2008, 2016).

No que se refere à turbulência nas escalas de medida, Santos (2008, 2016) aponta que o tempo e o espaço neutro, linear e homogêneo desapareceram e as consequências disso podem ser percebidas nos fenômenos, nos conflitos do cotidiano e nas relações sociais. A turbulência das escalas produz estranheza, surpresa, perplexidade e invisibilidade. Um exemplo concreto da explosão imprevista da escala do conflito é o caso de um menino que ao procurar abrigo para

dormir, é morto por um policial; ou a situação de alguém que recusa a dar esmola a um pedinte e em consequência disso é morto pelo pedinte. Um fenômeno que parecia trivial sofre uma escalada repentina, passando a outro nível e assumindo contornos de fenômenos dramáticos com consequências fatais. As sociedades vivem um período de bifurcação, ou seja, uma situação de extrema instabilidade sistêmica, a ponto de uma mudança, por menor que seja, provocar transformações qualitativas de modo brusco, imprevisível e caótico. A turbulência das escalas tem gerado destruição de meios de comparação, reduzido as alternativas, criado impotência e promovido passividade. Parece que a estabilidade foi reduzida ao mercado e ao consumo, mas ainda estes se apresentam com mutações radicais de ritmo e explosões de forma que obrigam a realização de adaptações constantes da perspectiva sobre os atos de comércio, as mercadorias e os objetos (SANTOS, 2008, 2016).

O terceiro pressuposto é um “espaço-tempo privilegiado”, que neste caso é o “espaço-tempo estatal, nacional”, no qual se “consegue a máxima agregação possível de interesses” pois é ele que define as escalas e as perspectivas em que podem ser observadas e mensuradas as diversas interações não-estatais e não-nacionais. É nele que a economia consegue agregar-se, integrar-se e gerir-se; que as famílias organizam-se e estabelecem suas expectativas ou ausências delas; que são definidas as obrigações políticas dos cidadãos perante o Estado e do Estado perante os cidadãos; que ocorrem as deliberações políticas, judiciais e a ação burocrática do Estado; além de ser este o espaço-tempo “privilegiado da cultura, enquanto conjunto de dispositivos identitários que estabelecem um regime de pertença e legitimam a normatividade que serve de referência às relações sociais confinadas no território nacional”. Estes estão permeando desde o sistema educativo até a história nacional oficial, desde as cerimônias oficiais até os feriados nacionais (SANTOS, 2008, p. 320).

Quanto ao espaço-tempo nacional estatal, parece que este está perdendo a supremacia em relação aos tempo-espaço globais e locais. Parece haver um duplo esvaziamento da capacidade de regulação do Estado sobre a economia política nacional em função da importância que os espaços-tempo global e local adquirem no sistema. Por um lado, percebe-se a desnacionalização do Estado “para cima”, já que dada a dominância das condições transnacionais, o Estado, acaba por assumir a função de “executor, sem grande iniciativa, de políticas de regulação decididas em um plano transnacional com ou sem a sua participação”. Por outro lado, percebe-se a desnacionalização do Estado “para baixo”, pelo lugar estratégico que as economias locais, regionais assumem de trocas com os sistemas produtivos transnacionais. As economias locais e regionais competem entre si para transformar-se em agentes de competitividade para além da economia nacional. Além disso, percebe-se quadros

temporais ou ritmos do tempo-espço global e local incompatíveis com a temporalidade do Estado nacional. O tempo-espço do Estado nacional é formado por quadros temporais de eleições, de negociação coletiva, dos tribunais, da burocracia da segurança social, etc. Como exemplo, pode-se ver que o tempo-instante dos mercados financeiros esbarra com a temporalidade política e burocrática do Estado, afastando a possibilidade de deliberação e regulação por parte dele (SANTOS, 2008, 2016).

Esse conjunto de princípios reguladores estão integrados entre si pois, se o regime geral de valores proporciona a elaboração dos horizontes de expectativas dos cidadãos, o campo de percepção do horizonte de expectativas e das convulsões somente é possibilitado mediante um sistema comum de medidas. Neste sistema,

perspectiva e escala são dispositivos visuais que, juntamente com outros elementos, criam um campo de visão e, portanto, também uma área de ocultação. A visibilidade de certos riscos, danos, desvios, vulnerabilidades tem correspondência na identificação de certas causas, inimigos e agressores. Uns e outros são geríveis privilegiadamente pelo espaço-tempo nacional e estatal pelas formas de conflitualidade, negociação e administração que lhe são próprias. (SANTOS, 2008, p. 320).

O contrato social visa produzir de maneira normal, constante e consistente quatro bens públicos: “legitimidade da governação, bem-estar econômico e social, segurança e identidade cultural nacional”. Estes bens públicos só são efetivados em conjunto pois, na realidade, são “modos diferentes, mas convergentes de realizar o bem comum e a vontade geral”. O processo de busca pela efetivação desses bens públicos desdobrou-se em tensões e lutas sociais, resultantes das divergências decorrentes das relações sociais no modo de produção capitalista³ (SANTOS, 2008, p, 321).

Segundo Santos, (2008, p. 321), essas lutas foram materializando-se via “contratualizações parcelares que incidiam em menores denominadores comuns, entretanto acordados”. No âmbito das tensões e lutas em que se deram as contratualizações e compromissos, ocorreram alguns processos institucionais: a socialização da economia, a politização do Estado e a nacionalização da identidade cultural.

A socialização da economia baseia-se no reconhecimento de que “a economia capitalista não era apenas constituída por capital, fatores de produção e mercado, mas também por trabalhadores, pessoas e classes com necessidades básicas, interesses próprios e legítimos e, em

³ As lutas de classe consistem nas lutas sociais que melhor exprimiram as tensões resultantes das relações sociais de produção capitalista, entretanto outras lutas de grupos sociais excluídos do contrato social assumiram grande importância como as revoltas dos escravos, dos povos colonizados, das mulheres, dos camponeses, etc. (SANTOS, 2008, p, 321).

suma, direitos de cidadania⁴”. A socialização da economia foi traduzida nas ações institucionais do Estado através da regulação da economia e da mediação dos conflitos, em que havia a repressão aos trabalhadores no sentido de obter consensos. Em decorrência desse processo de socialização da economia gerou-se a politização do Estado, processo em que se expande a centralidade do poder de regulação do Estado. A estatização da regulação foi traduzida em duas formas principais: o Estado-Providência no centro do sistema mundial e o Estado desenvolvimentista na periferia e semiperiferia do sistema mundial. Ambas as formas buscaram atuar na tensão entre o capitalismo e a democracia, base constitutiva do Estado moderno, tendo em vista a garantia de sua legitimidade. Tanto maior a capacidade do Estado de equilibrar as tensões socioeconômicas, maior a sua legitimidade⁵. “Tal como a cidadania se constituiu a partir do trabalho, a democracia esteve, desde o início, vinculada à socialização da economia” (SANTOS, 2008, p, 322).

De acordo com Santos (2008, p. 322), “a nacionalização da identidade cultural é o processo pelo qual as identidades móveis e parcelares dos diferentes grupos sociais são territorializadas e temporalizadas no espaço/tempo nacional”. Este processo “reforça os critérios de inclusão/exclusão que subjazem à socialização da economia e à politização do Estado, conferindo-lhes uma duração histórica mais longa e uma maior estabilidade”.

Neste complexo processo, a contratualização social, política e cultural esbarrou em determinados limites, a saber: o primeiro refere-se ao caráter colonialista da modernidade ocidental, pois se os espaços coloniais continuavam sendo vistos como estado de natureza, de lá não poderiam sair, por via de contrato (uma vez que este pressupõe igualdade entre contratantes), mas através da ocupação e usurpação. O segundo consiste na nacionalização da identidade cultural que produziu frequentemente o etnocídio e o epistemicídio dos conhecimentos, memórias, universos simbólicos e tradições que se colocassem como diferentes dos considerados como padrões nacionais. Com estes foram suprimidos, marginalizados ou descaracterizados os grupos sociais que os sustentavam. O terceiro limite tem a ver com a posição em que os países se encontram no sistema mundial moderno (centrais, periféricos e semiperiféricos), pois é este posicionamento que define a intensidade da inclusão, da estabilidade e da democracia e, por conseguinte, as desigualdades decorrentes desse sistema (SANTOS, 2008).

⁴ Os sindicatos assumiram papel de suma importância na redução da concorrência entre os trabalhadores, sendo esta a fonte principal da exploração a que estavam sujeitos inicialmente (SANTOS, 2008, p, 321).

⁵ Nas sociedades capitalistas, o grau máximo da legitimidade do Estado ocorreu nos Estados-Providência, enquanto que o grau zero dessa legitimidade é o fascismo em que há a rendição total da democracia perante as necessidades de acumulação do capital (SANTOS, 2008, p, 322).

A precariedade da contratualização tendeu a ser maior nos países de periferia e semiperiferia, mas a variação do contrato social ocorreu também entre os países centrais, já que havia alguns com forte tradição contratualista, como a Alemanha e a Suécia, e outros com uma tendência subcontratualista, como o Reino Unido e os Estados Unidos (SANTOS, 2008).

Essa precariedade da contratualização fica nítida na percepção de que os compromissos estabelecidos entre as partes foram sempre instáveis e propensos a transformações; de que a economia foi socializada apenas para pequenos grupos incluídos em meio a uma maioria excluída; de que a politização do Estado serviu frequentemente à privatização do Estado; de que, muitas vezes, a nacionalização da identidade cultural propiciou apenas a caricatura da própria identidade cultural (SANTOS, 2008).

De acordo com Santos (2016), os dispositivos funcionais do contrato social apresentam sinais de crise bastante visíveis. Entretanto, no contexto atual, tornaram-se muito comuns formas de contratualizações das relações sociais, das relações laborais, das relações referentes à segurança social, mediante estabelecimento de parcerias entre o Estado e as organizações sociais. Segundo o referido autor, este novo tipo de contratualização, que se consolida no contexto neoliberal, tem muito pouco a ver com o contrato social fundado na ideia moderna. A diferença reside, em primeiro lugar, no fato de que, contrariando o que ocorre no contrato social, os vínculos contratuais que se estabelecem no contexto neoliberal não possuem estabilidade alguma, estando passíveis de serem quebrados a qualquer momento, por qualquer uma das partes. Ou seja, trata-se de uma opção trivial, diferente do contrato social que é uma opção radical. Em segundo lugar, a contratualização neoliberal não reconhece o conflito e a luta como elementos estruturadores do pacto social e, ao contrário, substitui pelo assentimento passivo em função de condições supostamente universais e incontornáveis. Assim, a nova contratualização consiste em um falso contrato, tendo em vista que o compromisso constituído é aparente, pois este ocorre mediante condições impostas, no âmbito da existência de uma disparidade de poder entre as partes contratantes, em que a parte mais fraca não consegue escapar às imposições da parte mais forte, por se encontrar em condições custosas de vulnerabilidade. Esse tipo de contratualização é consequência da exacerbada desigualdade de poder entre as partes (Estados ou indivíduos) no contrato individual e da ausência da regulação corretiva do Estado que abre espaço para que a parte mais forte imponha, sem discussão, as condições que lhe sejam mais favoráveis. Mediante essa forma de contratualismo são reproduzidos termos contratuais profundamente injustos pois consiste em um compromisso imposto à parte mais fraca.

O consenso de Washington configura-se neste tipo de contratualização social pois, se de fato consiste em um contrato social, este existe somente entre os países centrais. Para as

sociedades nacionais restantes repercute como um conjunto de condições inexoráveis que devem ser aceitas de forma acrítica, sob pena de implacável exclusão para estas. Como desdobramento, essas condições globais insuperáveis e não contratualizadas servem de base para os contratos individuais civis (SANTOS, 2005).

No consenso do Estado fraco há um tipo de enfraquecimento estratégico em que é competência do Estado gerir e legitimar no espaço nacional as exigências do capitalismo global. Assim, ao invés do aparente enfraquecimento do Estado como efeito secundário ou perverso da globalização neoliberal da economia, o que houve mesmo foi um processo político, preciso, destinado a construir um outro Estado forte, ainda mais sintonizado com as exigências políticas do capitalismo global.

O Estado, ao contrário do que se passa no contrato social, tem uma intervenção mínima. Portanto, esta forma de contratualização social que aparece na contemporaneidade consiste em um falso contrato e o que existe mesmo é a crise da contratualização moderna em decorrência da predominância estrutural dos processos de exclusão sobre os processos de inclusão.

Esses processos de exclusão apresentam-se sob duas formas aparentemente contraditórias: o pós-contratualismo e o pré-contratualismo. No pós-contratualismo os grupos e interesses sociais incluídos até então são excluídos do contrato social sem qualquer perspectiva de retorno. Em consequência disso, os direitos de cidadania, antes inalienáveis, são confiscados e os excluídos passam da condição de cidadãos à condição de servidão. Já no pré-contratualismo, os grupos que anteriormente se consideravam candidatos à cidadania e tinham a expectativa fundada de a ela aceder são bloqueados do acesso. Isso foi característico dos quase Estados-Providência que vigoraram em muitos países semiperiféricos (SANTOS, 2008).

Como afirma, Gentili (2001, p. 13), especialmente no hemisfério sul, na América Latina, África e Ásia, os territórios foram barbarizados por uma globalização excludente, subordinada aos interesses neocoloniais dos novos senhores da humanidade. O desemprego se transformou em atributo estrutural do capitalismo neoliberal e os que tinham a “sorte” de trabalhar sofriam as penúrias da exploração. Entretanto a situação tornou-se ainda mais excludente, pois os explorados (empregados) passaram para a condição de “em condições de exploração” (a espera de emprego). Simultaneamente aumenta na sociedade a parcela dos inempregáveis que nunca sequer terão a “sorte” de aspirar a serem explorados, já que estes não apresentam os atributos requisitados pelo sistema para empregabilidade.

Embora a matriz original da globalização apresente dimensões variadas, é no aspecto da globalização cultural que ela se coloca com mais evidência, fazendo emergir algumas questões que provocam debates.

Um ponto central nas discussões sobre a globalização cultural é posto por Ritzer (1995), quando este questiona se não seria mais adequado designar a globalização como ocidentalização ou americanização, tendo em vista que os valores, artefatos culturais e os universos simbólicos globalizados são os ocidentais. Inter-relacionado a essa questão, outro ponto central nas discussões sobre a globalização cultural refere-se à globalização dos meios de comunicação social. De acordo com Appadurai (1997), a globalização dos meios de comunicação representa a entrada em um novo período denominado por ele de “mundo pós-eletrônico” caracterizado pelo trabalho da imaginação, pelo fato de a imaginação ter se transformado em um fato social coletivo, fazendo parte da vida cotidiana dos cidadãos comuns. Por outro lado, Ianni, (1998, p. 17) ao referir-se à globalização, considera a implicação do conjunto de tecnologias eletrônicas da informação e da comunicação, destacando o protagonismo da TV nesse cenário.

Alguns autores alertam para a ameaça da globalização em relação às culturas locais e nacionais (RITZER, 1995), enquanto outros defendem que esta produz tanto homogeneização como diversidade (ROBERTSON; KHONDKER, 1998). Appadurai (1997; 1999) salienta que as tecnologias são processadas pelos indivíduos e pelos grupos de modo ativo, assim consistem em um campo fértil para elaboração de exercícios de resistência, seletividade e ironia. Portanto, no âmbito da globalização cresce o papel da imaginação na vida social, em função da globalização dos meios de comunicação social. Se por um lado, é através da imaginação que tem havido o disciplinamento e o controle dos cidadãos pelo Estado, mercados e outros elementos, a imaginação também serve para o desenvolvimento de sistemas coletivos de divergência de opinião e de reconfiguração da vida coletiva.

Nesse cenário, o debate sobre a possibilidade da emergência de uma cultura global na contemporaneidade está posto. Retomando o Século XVI, com a hegemonia ideológica da ciência, da economia, da política e da religião europeias, percebe-se a produção de certos isomorfismos entre diferentes culturas nacionais do sistema mundial em função do imperialismo cultural. Assim, segundo Santos (2005), a ideia de uma cultura global consiste em um dos principais projetos da modernidade. Entretanto, na sociologia recente há o predomínio da ideia de que a intensificação de fluxos transfronteiriços de bens, capital, trabalho, pessoas, ideias, informações desencadearam convergências, isomorfismos, e hibridações entre diferentes culturas nacionais, abrangendo os diversos aspectos da vida das pessoas. Assim, esses processos estão distantes de produzir uma cultura global.

Sobre a globalização pós-1970, Hall (2003, p. 35-36) afirma que é uma fase transnacional do sistema, que tem seu centro cultural em todo lugar e em lugar nenhum. Está se tornando descentrada. Como outros processos globalizantes, a globalização cultural é

desterritorializante em seus efeitos. Suas compreensões espaço-temporais, impulsionadas pelas novas tecnologias, afrouxam os laços entre a cultura e o lugar. As culturas sempre se recusaram a ser perfeitamente encurraladas dentro das fronteiras nacionais. Elas transgridem os limites políticos.

De acordo com Appadurai (1997) o cultural é o campo das diferenças, dos contrastes e das comparações. É nesse contexto do cultural que se instaura a luta contra a uniformidade. Assim, os processos de disseminação e imposição culturais, implementados nos moldes imperialistas como sendo universais, são confrontados em nível mundial, mediante uma diversidade de processos de resistência e de identificação culturais.

No entanto, como afirma Santos (2005, p.48-49), refletir sobre a cultura global é sublinhar que a luta política em torno da homogeneização e da uniformização culturais transcendeu a configuração do Estado-nação. Pode-se perceber que o Estado-nação tem sido desafiado a desempenhar um papel ambíguo: externamente posiciona-se na defesa da diversidade cultural, da autenticidade da cultura nacional; por outro lado, internamente, tem promovido a ‘homogeneização e a uniformidade’, sufocando as culturas locais existentes no território nacional através do conjunto de estratégias de poder que dispõe: a política, o direito, o sistema educacional ou os meios de comunicação social, e na maior parte das vezes, por todos eles em articulação. Entretanto, no âmbito do domínio cultural, o consenso neoliberal é muito seletivo. Os fenômenos culturais só lhes interessam na medida em que se tornam mercadorias que como tal devem seguir o trilho da globalização econômica.

Segundo Santos (2008, p. 292), o Estado, exercendo seu papel central na elaboração de um universo antidiferencialista, possibilitou que a identidade nacional suplantasse as demais identidades, através da assimilação no âmbito de uma política cultural de homogeneização. “Os camponeses, os povos indígenas e os imigrantes estrangeiros” foram os grupos sociais que mais sofreram os impactos da homogeneização cultural, através de políticas voltadas para o universalismo antidiferencialista, traduzidas em forma de normativas nacionais e leis.

Ao envolver relações sociais, a globalização envolve conflitos e, por conseguinte, envolve vencedores e vencidos. Nesse processo, prevalece no discurso a história dos vencedores contada por eles mesmos e, sendo assim, os vencidos são completamente excluídos do cenário e conformados como Outros inexistentes, sub-humanos, postos do outro lado da linha onde estão localizados os que são desprovidos de formas legítimas e válidas de conhecimentos (SANTOS, 2008, p. 195).

Nesse cenário, os vencidos continuam sendo mental e culturalmente colonizados, mediante sistemas de mensagens no âmbito de um colonialismo disseminado como relação

social. Esses sistemas de mensagens, proclamando a estrutura colonial como sendo superior durante séculos de opressão, desencadeiam um sentimento de inferioridade, de negação de si mesmos em face de um modelo sócio cultural imposto como padrão.

Como afirmam Freire e Macedo (2002, p. 67) “a descolonização das mentes é muito mais difícil de executar do que a expulsão física do colonizador. Por vezes, os colonizadores são expulsos, mas permanecem culturalmente, porque foram assimilados pela mente das pessoas que ali ficaram”. Essa presença do colonizador persegue o colonizado e, em certos casos, “impede o movimento de libertação”. Esse tipo de colonialismo cultural faz com que os colonizados rejeitem sua própria cultura, por assimilarem os sistemas de valores do colonizador como modelo, mesmo que inconscientemente.

“Do outro lado da linha não há conhecimento real; existem crenças, opiniões, magia, idolatria, entendimentos intuitivos ou subjetivos [...] conhecimentos tornados incomensuráveis e incompreensíveis por não obedecerem aos cânones científicos de verdade” (SANTOS; MENEZES, 2009, p. 24).

De acordo com Freire (2005, p. 7-8), “a verdade do opressor reside na consciência do oprimido”, isto é, o oprimido tem uma irresistível atração pela cultura do opressor. Assim, a educação para a libertação precisa se basear no oprimido que se liberta, no sujeito que se descobre construtor de sua própria história. Trata-se de uma perspectiva libertadora, tanto do oprimido quanto do opressor. Trata-se de uma pedagogia fundamentada na ideia de educação como prática de liberdade, que se enraíza na vida das subculturas e parte delas para com elas engendrarem-se nos caminhos da reflexão contínua do próprio caminhar.

De acordo com Santos (2008), os poderes hegemônicos que comandam a globalização neoliberal, a sociedade do consumo e a sociedade da informação persistem em promover teorias e imagens que apelam a uma totalidade, quer seja da espécie, quer seja do mundo ou até mesmo do universo, ignorando as diferentes circunstâncias e aspirações dos povos, classes, sexos, regiões, etnias, etc., como também as relações desiguais de exploração e de vitimização, que têm unido as partes que compõem essa pseudo-totalidade. Por outro lado, pode-se identificar os movimentos contra-hegemônicos que buscam ampliar os espaços de entendimento político.

A partir da visibilidade dessa arena, Santos (2005; 2008) identifica os processos de globalizações hegemônicas e de globalizações contra-hegemônicas.

Segundo Santos (2008, p. 87) as globalizações hegemônicas são, de fato, “os novos imperialismos culturais” que se constituem como processos através dos quais um dado fenômeno ou entidade local consegue difundir-se globalmente e, ao fazê-lo, adquire a

capacidade de designar um fenômeno ou uma entidade rival como local”. Nesses processos em que o global e o local são produzidos socialmente, a comunicação e a cumplicidade estabelecidas estão baseadas numa troca desigual que “canibaliza as diferenças em lugar de possibilitar relações de diálogos entre as mesmas”.

O sistema-mundo organiza-se como uma trama em que emergem as globalizações hegemônicas. Estas se apresentam nas formas de globalismos localizados e localismos globalizados e são “conduzidos por forças do capitalismo global e caracterizados pela natureza radical da integração global que possibilitam, quer através da exclusão, quer através da inclusão”, impondo-se de cima para baixo (SANTOS, 2008, p. 195). As pessoas excluídas, mesmo se encontrando em países ou até continentes diferentes, são integrados na economia global pelas mesmas formas específicas com que são excluídas delas. Assim, torna-se possível compreender porque há tanto em comum entre milhões de pessoas que vivem marginalizadas, nas ruas, nos guetos urbanos, nos campos de refugiados, em regimes de trabalho escravo, etc., dos locais mais longínquos do mundo. Nesse cenário, os países centrais assumem a posição de especialistas em localismos globalizados, enquanto que aos países periféricos resta a alternativa de globalismos localizados (SANTOS, 2008).

O localismo globalizado ocorre nos processos mediante os quais certo fenômeno local consegue globalizar-se, alcançando êxito. Esta forma de globalização pode ser visibilizada nas atividades mundiais das multinacionais, na transformação da língua inglesa em língua franca, na globalização do *fastfood* americano e da sua música popular, ou ainda na adoção das leis de propriedade intelectual ou de telecomunicações americanas em nível mundial. O globalismo localizado apresenta-se nos efeitos específicos resultantes dos impactos de práticas e imperativos transnacionais nos contextos locais que afetam, por essa via, as condições destes, desestruturando-os e reestruturando-os no sentido de dar respostas a esses imperativos transnacionais. Estes podem ser identificados nos enclaves de comércio livre ou zonas francas; na destruição maciça dos recursos naturais para pagamento da dívida externa; no uso turístico de tesouros históricos, lugares ou cerimônias religiosos, artesanato e vida selvagem; no *dumping* ecológico, isto é, na “compra” pelos países do Terceiro Mundo de lixos tóxicos produzidos nos países capitalistas centrais para gerar divisas externas; conversão da agricultura de subsistência em agricultura para exportação como parte do “ajustamento estrutural”; etnicização do local de trabalho, ou seja, desvalorização do salário pelo fato de os trabalhadores serem de um grupo étnico considerado “inferior” ou “menos exigente” (SANTOS, 1995).

Para Santos (2008, p. 193) “se se permitir que a lógica do mercado transborde da economia para todas as áreas da vida social e se torne o único critério para a interação social e

política de sucesso, a sociedade tornar-se-á ingovernável e eticamente repugnante”. Isso porque, segundo o referido autor, na atual fase do capitalismo global, uma sociedade dominada pela lógica economicista e de mercado poderá tornar-se fascista. Não se trata mais do fascismo como regime político, mas da ascensão de outro tipo de fascismo, o fascismo como regime social e civilizacional. Neste caso, ao contrário do fascismo político, em que se sacrifica a democracia em função das exigências do capitalismo, o fascismo das relações sociais é pluralista, coexiste facilmente com o Estado democrático, e o seu espaço-tempo privilegiado, em vez de ser nacional, é simultaneamente local e global.

2.1.2 A emergência do fascismo como sociabilidade no contexto da globalização hegemônica

A globalização hegemônica do capitalismo tem consolidado uma sociedade de mercado, competitiva e individualista, que tem favorecido uma ambiência propícia para a formação de sociabilidades pobres, caracterizadas pela predominância dos interesses e benefícios pessoais em detrimento das possibilidades de construção de relações sociais fundadas na solidariedade e no coletivo. Assim, nesse cenário pode-se presenciar a ascensão de uma sociedade dominada pela lógica economicista, mediante a qual tem emergido e prevalecido o fascismo social (SANTOS, 2008; 2016).

O fascismo social consiste, portanto em

um conjunto de processos sociais mediante os quais grandes setores da população são irreversivelmente mantidos no exterior ou expulsos de qualquer tipo de contrato social. São rejeitados, excluídos ou lançados para uma espécie de estado da natureza hobbesiano, quer porque nunca integraram [...] qualquer contrato social, [...] quer por terem sido excluídos ou expulsos de algum tipo de contrato social que haviam integrado antes (SANTOS, 2008, p. 192).

Segundo Santos (2008) o fascismo social apresenta-se sob algumas formas de sociabilidade, denominadas por ele de “fascismo do *apartheid* social”, “fascismo paraestatal”, “fascismo da insegurança” e “fascismo financeiro”.

A sociabilidade fascista do *apartheid* social baseia-se na segregação social dos excluídos mediante um sistema cartográfico que divide o espaço social em zonas “selvagens” e zonas “civilizadas”. Enquanto que nas zonas “selvagens” impera o estado de natureza hobbesiano, nas zonas “civilizadas”, mesmo sob a proteção do contrato social, os indivíduos vivem ameaçados pelas zonas “selvagens”. Essa forma de sociabilidade tem tomado uma dimensão que extrapola as relações políticas e atravessa todas as relações sociais, econômicas e culturais, tornando-se, pois, comum à ação estatal e à ação não estatal. No que se refere à ação

estatal, tem originado uma nova forma de Estado paralelo no qual há uma grande discrepância entre o direito escrito e a ação prática estatal. Pode-se perceber que essa discrepância é ainda maior no duplo padrão da ação estatal. Nas zonas “civilizadas” as ações do Estado são de um Estado “protetor”, mesmo que as ações sejam ineficazes e não confiáveis, enquanto que nas zonas “selvagens”, fascisticamente, o Estado age como Estado “predador”, sem nenhuma preocupação aparente com a observância do direito. Como exemplo, pode-se identificar que a criança da zona civilizada é ajudada a atravessar a rua para ir à escola enquanto que a criança da zona selvagem não tem sequer escola para estudar. Seus direitos são suprimidos e essa discrepância parece tomar a aparência de normalidade no cotidiano e a exclusão vai se tornando invisível (SANTOS, 2008).

Gentili (2001) alerta para o fato de que

A ‘anormalidade’ torna os acontecimentos visíveis ao mesmo tempo em que a ‘normalidade’ costuma ter a capacidade de ocultá-los. O “normal” se torna cotidiano. E a visibilidade do cotidiano se desvanece (insensível e indiferente) como produto de sua tendencial naturalização (GENTILI, 2001, p. 29).

Trata-se de uma invisibilidade característica de sociedades fragmentadas que no âmbito da “frivolidade discursiva dos meios de comunicação de massas (com sua inesgotável capacidade de banalizar o que é importante e sacralizar o que é trivial)” e da força adquirida dos acontecimentos cotidianos, passam a enxergar como “normais”, os efeitos excludentes da concentração de riquezas e o consequente aumento das misérias (GENTILI, 2001, p. 29).

Essa visão de normalidade é produzida através da produção de consenso, fazendo com que o não excluído, e até mesmo o próprio excluído, pareça não se indignar, porque ao se tornar “normal” a exclusão deixa de causar estranhamento. Assim, o que no início causa indignação com o processo de normalização, desencadeia o silenciamento, a inércia, a conformidade, os quais favorecem a neutralização das reações e resistências.

Nesse sentido, Gentili (2001, p. 37) aponta a existência de grupos de reformadores de plantão, a postos, acenando para a implementação de medidas que se materializam na forma de políticas focalizadas, com vistas à promoção da “equidade”, compreendida, nos discursos desses formuladores de políticas, como ações e programas sociais de cunho compensatório que venham aliviar a pobreza decorrente do sistema de produção excludente. Em face da injustiça social, no que se refere à educação, o que se tem percebido como resultado dessas reformas é a produção de processos de “exclusão includente”, em que se busca promover a universalização do acesso e da permanência dos excluídos nos sistemas escolares, mas no âmbito de uma dinâmica de diferenciação institucional fundada nos moldes de uma lógica injusta e antidemocrática: “escolas pobres para os pobres e ricas para os ricos” (GENTILI, 2001, p. 37).

De acordo com Santos (2008, 2016), quanto à sociabilidade do fascismo paraestatal, pode-se identificar que o Estado, muitas vezes, com sua própria conivência, é usurpado de suas obrigações por atores sociais poderosos que, dependendo do interesse em questão, “ora neutralizam, ora suplementam o controle social produzido pelo Estado”. Essa forma de fascismo paraestatal apresenta-se sob duas vertentes: o fascismo contratual e o fascismo territorial.

No fascismo contratual há uma disparidade de poder entre as partes contratantes de direito civil que vulnerabiliza a parte mais fraca, a ponto de esta aceitar as condições impostas pelo outro mais poderoso, mesmo que sejam “onerosas e despóticas”. Isso se torna bem visível no projeto neoliberal que visa transformar o contrato de trabalho num contrato de direito civil como qualquer outro; na privatização dos serviços públicos, através do qual assume-se uma forma de governo indireto em que os cidadãos vivem na contingência de perder o acesso a bens e serviços essenciais devido aos desmandos contratuais regulados por instituições de serviços privatizados. Nesses casos, as agências paraestatais reivindicam para si o desempenho das funções de regulação social de proteção ao consumidor, antes exercida pelo Estado. No fascismo territorial, atores sociais com forte capital patrimonial disputam o controle do Estado sobre os territórios onde atuam ou buscam neutralizar esse controle através da cooptação ou da coação às instituições estatais, bem como da regulação social sobre os habitantes do território sem a participação dos mesmos e contrariando os interesses deles. Trata-se de territórios coloniais, que surgem dentro de Estados, muitas vezes, pós-coloniais, os quais favorecem a reinvenção dos velhos fenômenos do “coronelismo” e do “caciquismo” (SANTOS, 2008, 2016).

A terceira forma de sociabilidade fascista é expressa no fascismo da insegurança em que se manipulam as pessoas e grupos sociais vulnerabilizados a fim de produzir altos níveis de ansiedade e de insegurança quanto ao presente e ao futuro, tendo em vista o rebaixamento dos horizontes de expectativas e a criação da disponibilidade destes grupos para aceitação de grandes encargos em prol da obtenção de reduções mínimas de riscos e inseguranças. A sociabilidade fascista da insegurança atua mediante o acionamento duplo de “ilusões retrospectivas” e de “ilusões prospectivas”. Pelas ilusões retrospectivas ativa-se a memória da insegurança e da ineficácia dos serviços públicos encarregados de executar essas políticas sociais. Já as ilusões prospectivas apontam para a possibilidade de horizontes de segurança social via setor privado, através da ocultação dos riscos e condições inerentes à prestação dessa forma de serviços (SANTOS, 2008, 2016).

A quarta forma de sociabilidade fascista é o fascismo financeiro que comanda os mercados de valores e de moedas, a especulação financeira global. Trata-se de “um conjunto designado por economia de cassino” em que os movimentos financeiros são produtos de decisões de investidores individuais ou institucionais espalhados por todo o mundo, tendo em comum apenas o desejo de rentabilizar valores. Talvez seja esta a sociabilidade fascista mais virulenta e pífida, por ser, entre todas, a mais internacional e por servir de modelo e de critério operacional a novas instituições de regulação global, crescentemente importantes que discutem e negociam a liberalização na área dos serviços. No âmbito do fascismo financeiro ampliado decorre a avaliação financeira dos Estados nacionais por parte das empresas de *rating*. São empresas poderosas pela credibilidade internacional que possuem no sentido de avaliar e classificar os Estados quanto à situação financeira e os consequentes riscos e oportunidades que oferecem aos investidores internacionais. Esta ação é legitimada pelas instituições financeiras internacionais e pelos Estados que detém o poderio hegemônico. A sociabilidade fascista financeira refere-se a um fenómeno híbrido paraestatal e supraestatal e sua virulência reside no seu potencial de destruição, no seu poder de jogar no estado de natureza da exclusão países pobres inteiros, pois a remota possibilidade ou uma mera especulação de desqualificação atribuída por estas empresas de *rating* a um Estado-nação provocam enorme convulsão e turbulências no mesmo. Os critérios adotados pelas empresas de *rating* são em grande medida arbitrários, reforçando as desigualdades do sistema mundial e gerando efeitos perversos em um mundo de batalhas selvagens pela atração de capitais (SANTOS, 2008, p. 336-337; 2016).

Sob o domínio das sociabilidades fascistas, que se apresentam em articulação em suas variadas faces, há a rendição da democracia em função das necessidades de acumulação do sistema capitalista. Neste contexto, o Estado perde a centralidade no que se refere ao direito oficial e passa a coexistir com o direito não-oficial de múltiplos legisladores factuais, os quais, mediante o poderio econômico que detém, transformam a facticidade em norma e comandam os processos societários em níveis transnacionais e, por conseguinte, no interior dos próprios Estados nacionais. (SANTOS, 2008, 2016).

No contexto das sociabilidades fascistas, Santos (2016) distingue a sociedade civil estratificada da seguinte forma: “sociedade civil íntima”, “sociedade civil estranha” e “sociedade civil incivil”. A primeira refere-se aos indivíduos e grupos sociais caracterizados que gozam de um nível elevado de inclusão social, desfrutando dos direitos políticos-civis, direitos socioeconômicos e direitos culturais. Pertencente à comunidade dominante, mantém vínculo estreito com o mercado e com a elite governante. A segunda, a sociedade civil estranha, é formada por indivíduos e grupos sociais cujas experiências de vida são um misto de inclusão

e exclusão social. Assim a inclusão social é considerada baixa ou moderada e a exclusão é atenuada em função do acesso a algumas redes de segurança. Este grupo pode aparecer exercendo de maneira maior ou menor os direitos cívicos e políticos, mas, quanto aos direitos sociais, econômicos e culturais, o exercício é reduzido. Quanto à sociedade civil incivil, esta é formada por indivíduos totalmente excluídos, atirados para o novo estado da natureza, formando o círculo do fascismo social. São, socialmente, quase invisíveis, e não possuem expectativas estáveis, em função de que não exercem qualquer direito.

Santos (2016), ressalta que a estratificação múltipla da sociedade civil é uma característica das sociedades modernas que se distinguem entre si em função do tamanho dos diferentes círculos das sociedades civis. Nos países centrais, há uma predominância do círculo mais largo ser formado pela sociedade civil estranha, ou seja, prevalece o círculo intermediário, abrangendo as classes média e média baixa. Nos países periféricos, a tendência é de que o círculo mais largo seja o da sociedade civil incivil, ou seja, a maioria da população está posicionada no círculo exterior. Segundo o referido autor, nos últimos vinte anos a globalização hegemônica neoliberal tem produzido efeitos impactantes na dinâmica da sociedade civil que repercute no estreitamento da sociedade civil estranha, ocorridos principalmente pelo aumento da sociedade civil incivil no âmbito do sistema-mundo. Assim, tanto nos países centrais como nos países periféricos e semiperiféricos, mesmos com as diferenças apresentadas entre si, pode-se identificar uma polarização cada vez mais intensa que resulta em formas de hiperinclusão social ou hiperexclusão social que vão se disseminando como uma dinâmica global. Tal constatação demonstra que a retórica ideológica, os discursos e as práticas em que se fundam a globalização neoliberal revelam-se incapazes de enfrentar o fascismo social que tem desencadeado o aumento drástico da sociedade civil incivil na sociedade contemporânea.

De acordo com Santos (2008), se por um lado existem as globalizações hegemônicas, organizadas do topo para a base, sendo regressivas do ponto de vista dos direitos sociais; por outro lado, cabe assinalar a emergência de formas de globalização contra-hegemônicas, alternativas, organizadas inversamente da base para o topo. Essas formas de globalização contra-hegemônicas estão fundadas no caráter global e multidimensional do sofrimento humano. Estas formas emergentes de resistência compreendem um novo ativismo transfronteiriço, um novo movimento democrático transnacional, constituído por redes e alianças articulados no sentido de lutar contra as sequelas econômicas, sociais e políticas da globalização hegemônica e em defesa da emancipação social.

Os movimentos contra-hegemônicos desafiam a concepção de interesse geral subjacente à globalização hegemônica que se baseia na expansão exacerbada do capitalismo global, tendo

como consequência a drástica exclusão social, inevitável para se promover o crescimento econômico. Contrariando essa concepção, os movimentos contra-hegemônicos enfatizam que a exclusão intensa comprova que os interesses do capital estão distantes do interesse geral. O fascismo social consiste na comprovação mais extrema da exclusão promovida pelo sistema capitalista global que vem negando a dignidade humana e o respeito a uma grande parcela da população mundial. Se a ideia de vontade geral está assentada na ideia de inclusão social, não se pode pactuar com processos sociais assentados na premissa da inevitabilidade da exclusão social (SANTOS, 2016).

A globalização contra-hegemônica consiste em um projeto plural que não elimina a possibilidade de comunicação, de compreensão mútua e de cooperação entre as diferentes lutas. Esse feixe de projetos e lutas consiste no “cosmopolitismo subalterno”, “cosmopolitismo dos oprimidos” e “cosmopolitismo insurgente” que constituem a forma político-cultural da globalização contra-hegemônica. Cabe na adjetivação destes tipos de cosmopolitismo os projetos emancipatórios que reivindicam a inclusão social e se projetam para além dos horizontes do capitalismo global. O modelo capitalista neoliberal consiste em um modelo civilizacional baseado no aumento dramático da desigualdade nas relações sociais que assumem uma multiplicidade de formas e faces de opressão: opressão dos trabalhadores, opressão contra as mulheres, contra as minorias étnicas, contra os povos indígenas, contra os agricultores, contra os desempregados, contra os homossexuais, contra as crianças pobres, etc. Estas geram exclusão e a natureza emancipatória dos combates contra-hegemônico está na articulação de todos eles em conjunto e não na particularidade de cada um. (SANTOS, 2016).

O cosmopolitismo consiste na possibilidade dos Estados-nação, regiões, classes ou grupos sociais subordinados às formas predominantes de dominação de se organizarem através de uma rede de articulação transnacional em torno de interesses percebidos como comuns, utilizando para seu benefício as possibilidades de interação transnacional criadas pelo próprio sistema mundial. Essas atividades cosmopolitas podem ser visibilizadas em várias iniciativas, a exemplo das organizações mundiais de trabalhadores, como a Federação Mundial de Sindicatos e a Confederação Internacional dos Sindicatos Livres; das organizações transnacionais de direitos humanos; das redes mundiais de movimentos feministas, organizações não governamentais (ONG's) transnacionais de militância anticapitalista; das redes de movimentos e associações ecológicas e de desenvolvimento alternativo; dos movimentos literários, artísticos e científicos na periferia do sistema mundial em busca de valores culturais alternativos, não imperialistas, empenhados em estudos sob perspectivas pós-coloniais ou subalternas, etc. (SANTOS, 1995; 2008; 2016).

Segundo Santos (2016) a cidadania nas sociedades capitalistas consiste na soma dos direitos efetivamente exercidos pelos indivíduos ou grupos, podendo ser identificada em uma questão de graus. Assim, existem os cidadãos que tem acesso íntimo à cidadania (sociedade civil íntima); há os cidadãos que transitam entre múltiplas trocas de cidadania (a sociedade civil estranha) e os indivíduos e grupos denominados de “não-cidadãos (sociedade civil incivil). É nesse cenário de não-cidadanias geradas no sistema capitalista que o cosmopolitismo subalterno e insurgente está centrado e, especificamente, na América Latina apresenta-se nas lutas dos povos indígenas e camponeses que expressam o exemplo mais cruel do significado da não-cidadania. No Brasil, a questão da concentração de terras consiste em uma dimensão muito importante da injustiça social, tornando-se palco de confrontos e lutas pela terra, envolvendo três grupos principais, a saber, o movimento indígena, na luta pelos territórios ancestrais e pela autonomia cultural e política; o movimento dos quilombolas de camponeses de descendência africana, lutando por títulos coletivos de posse legal das terras ocupadas por escravos fugitivos; e o movimento dos trabalhadores rurais sem-terra, na luta pela reforma agrária e pela soberania alimentar. Entretanto, mesmo tendo em comum como questão a luta pela terra, estes movimentos operam separadamente e quase sem articulação (SANTOS, 2016).

O patrimônio comum da humanidade, como movimento no âmbito da globalização contra-hegemônica, articula-se na emergência de temas que, pela sua natureza tão abrangente, demandam uma militância que só faz sentido quando reportada globalmente, em sua totalidade, recorrendo ao direito internacional. A exemplo, pode-se identificar os temas da sustentabilidade da vida humana na Terra, os temas ambientais como a proteção da camada de ozônio e a preservação da Amazônia, da Antártida, da biodiversidade ou dos fundos marinhos. Nesta categoria do patrimônio comum da humanidade contra-hegemônico, pode-se inserir também a exploração do espaço exterior à Terra, uma vez que as interações físicas e simbólicas destes com a terra são também patrimônio comum da humanidade. Todos estes temas, pela sua natureza global, demandam lutas e organizações de militância que conjuguem ativismos transfronteiriços, envolvendo a comunidade internacional com vistas a gerações presentes e futuras (SANTOS, 1995, 2008).

O cosmopolitismo subalterno e insurgente e o patrimônio comum da humanidade, em suas ações no âmbito da globalização contra-hegemônica, representam formas de resistência e de reação contra os processos hegemônicos de exclusão. Trata-se de iniciativas populares de organizações locais, que buscam articulações mediante redes de solidariedade transnacional, no sentido de lutar contra a exclusão social e de buscar alternativas a formas dominantes de desenvolvimento e de conhecimento, bem como novas formas de inclusão social.

Assumindo seu papel no âmbito da globalização contra-hegemônica, o cosmopolitismo subalterno e insurgente e o patrimônio comum da humanidade lutam pela transformação de trocas desiguais em trocas de autoridade partilhada, inserindo-se em todas os campos de práticas do contexto social e assumindo perfis diferentes em função da realidade de cada uma delas. Assim, adentram nas práticas interestatais e estatais, buscando desencadear transformações com vistas a mudar a democracia de baixa intensidade, que tem estabelecido domínio, para uma democracia de alta intensidade, que possa desencadear cidadanias que gerem impactos não apenas no âmbito local, mas que se propaguem em esferas transnacionais. No âmbito das práticas capitalistas globais, a militância consiste no desafio de globalizar as lutas que possibilitem a democratização da distribuição da riqueza, ou seja, uma distribuição baseada nos direitos de cidadania, individuais e coletivos, aplicados em nível transnacional. No que se refere às práticas sociais e culturais transnacionais, a luta contra-hegemonia consiste na construção do multiculturalismo emancipatório que propicia a construção de regras em que há o reconhecimento recíproco entre identidades e entre culturas diferentes (SANTOS, 2005).

Se o global acontece localmente, é preciso fazer com que o local contra-hegemônico aconteça globalmente, mas para isso não basta promover a pequena escala em grande escala. É preciso desenvolver uma teoria da tradução que permita criar inteligibilidade recíproca entre as diferentes lutas locais, aprofundar o que têm em comum de modo promover o interesse em alianças translocais e a criar capacidades para que essas possam efetivamente ter lugar e prosperar (SANTOS, 2005, p. 74).

As lutas no âmbito da globalização contra-hegemônica podem ser identificadas nos movimentos e organizações que emergiram historicamente por todo o mundo contra os princípios e práticas constitutivas do capitalismo que se impôs como sistema econômico e civilizacional hegemônico. A história do capitalismo está imbricada com a história das lutas e resistências encampadas desde o princípio pelos camponeses ingleses, em entrar de forma forçada nas primeiras fábricas do início do capitalismo, no século XVIII e contra à apropriação privada das terras comunais, e vem seguindo, na contemporaneidade, nas lutas dos indígenas em defesa de seus territórios ancestrais e dos movimentos do campo pelo direito à terra para viver e trabalhar, bem como nos diversos movimentos operários (SANTOS; RODRÍGUEZ, 2004).

O pensamento crítico tem conseguido detectar aspectos negativos no sistema econômico capitalista que produzem as desigualdades de recursos e de poder sistematicamente na sociedade e, simultaneamente tem promovido lutas e resistências contra esse sistema e os seus efeitos negativos. As críticas fundadas no marxismo tradicional têm como foco a desigualdade econômica e de poder entre as classes sociais em decorrência da separação entre capital e

trabalho e da apropriação privada dos bens públicos que, além de produzir rendimentos desiguais, desencadeiam formas de relações sociais marcadas pela subordinação do trabalho ao capital. As desigualdades provocadas pela busca incessante do acúmulo do capital espalham-se de forma dramática no interior dos países e entre eles em escala mundial. Aliando-se a essa perspectiva, a tradição feminista tem concentrado suas lutas na forma como as diferenças de classe tem contribuído para reforçar as diferenças de gênero na sociedade e, por conseguinte, o patriarcado. Simultaneamente, as teorias críticas de base racial mostram como a opressão de cunho racial está inter-relacionada com a exploração econômica (SANTOS; RODRÍGUEZ, 2004).

De acordo com Santos e Rodríguez (2004) trata-se de um cenário em que as relações de concorrência demandadas no mercado capitalista, caracterizado pelo individualismo e pela competição, provocam a formação de sociabilidades empobrecidas, fundadas no interesse próprio, no benefício pessoal e em detrimento da elaboração de sociabilidades baseadas na solidariedade.

Cohen (1994) enfatiza que as interações estabelecidas entre as pessoas no âmbito do sistema de mercado são motivadas e marcadas por um misto de cobiça e medo. A cobiça emerge da percepção das outras pessoas como possível fonte de enriquecimento e o medo surge da ameaça que essas pessoas passam a significar. E, por mais que estejamos habituados a estas formas de relação com os outros, em consequência de séculos de capitalismo, estas são formas horríveis de olhá-los.

Tomando o economicismo como princípio da globalização, a vida e a sociedade moderna passam a ser direcionadas em função da economia e do mercado. Nessa perspectiva, as sociabilidades construídas são guiadas pelos interesses de troca, de benefício pessoal ou de “eliminação” da ameaça que o outro representa.

Segundo Santos e Rodríguez (2004) a globalização contra-hegemônica está implicada na reinvenção de alternativas que apontem para práticas e formas de sociabilidade anticapitalistas e utópicas o suficiente para representarem um desafio ao *status quo* e suficientemente reais para não serem descartadas facilmente. De acordo com os autores, o uso do termo “alternativa” e suas variações, para fazer referência a possibilidades de economias e de desenvolvimento alternativos parece questionável quanto à sua conveniência política e teórica, posto que o mesmo é associado, de imediato, a algo que cede espaço para aquilo ao qual se direciona oposição. Entretanto, embora as alternativas críticas do capitalismo não pretendam substituir o capitalismo de um só golpe, sua relevância é percebida pelo fato de materializarem concretamente a busca por incomodar a reprodução e hegemonia do

capitalismo. As alternativas contra-hegemônicas, ainda que surjam dentro do capitalismo, abrem portas a transformações graduais em direções não capitalistas, criando possibilidades de ações de cooperação e solidariedade no interior do capitalismo. Assim, mais do que promover uma dicotomia entre reforma e revolução, essa perspectiva baseia-se na ideia de aplicar “reformas revolucionárias”, ou seja, fomentar iniciativas que, mesmo surgindo no seio do capitalismo, possam propiciar a emergência de formas de organizações econômicas e de sociabilidades não capitalistas, promovendo e fortalecendo a sua credibilidade.

De acordo com Cohen (1994), aprendemos a fazer funcionar uma economia baseada no interesse individual e no mercado, mas não aprendemos a fazer funcionar uma economia fundada na generosidade (COHEN, 1994, SANTOS; RODRÍGUEZ, 2004).

Nessa perspectiva, se as relações sociais baseadas nos princípios do individualismo e da competição foram aprendidas, compreende-se que outras sociabilidades fundadas em princípios e valores não capitalistas podem ser construídas. Assim, entende-se que as iniciativas contra-hegemônicas se constituem como movimentos relevantes, considerando-se o seu potencial emancipador na direção do aprendizado da construção de novas formas de sociabilidades, baseadas em valores não capitalistas.

A escola, ao implementar seu projeto educacional, está implicada política e pedagogicamente com um projeto de sociedade, quer seja hegemônico ou contra-hegemônico; colonizador ou descolonizador. Como afirma McLaren (1997, p. 270) além de ser impossível desvincular a pedagogia de suas relações com a política, tal ação é também teoricamente desonesta.

Nessa perspectiva, a educação não é neutra e o educador está envolvido num ato político, esteja ele consciente ou não. Se não há neutralidade no ato de educar, se a educação é um ato político e cultural, não se pode assumir a posição de sujeitos da procura, da decisão, da ruptura, da opção, como sujeitos históricos, transformadores, se não se assume o lugar ético de compromisso político e pessoal com a transformação social e com a emancipação dos sujeitos (FREIRE, 2010; APPLE, 2008).

É por esta ética inseparável da prática educativa que devemos lutar não importa se trabalhamos com crianças, jovens ou com adultos. Uma pedagogia que tem seu fundamento na ética, no respeito à dignidade e na própria autonomia do educando, está atenta contra todas as práticas de desumanização na perspectiva de que "o saber-fazer da autorreflexão crítica e o saber-ser da sabedoria exercitada ajudem a evitar a degradação humana e o discurso fatalista da globalização" (FREIRE, 2010, p.12).

Trata-se de projetos educacionais pautados na produção de Outras Pedagogias comprometidas política e eticamente com a emancipação social que tem de ser construída com os Outros Sujeitos sociais oprimidos e não para eles, no sentido de que, enquanto pessoa ou povos, estes participem incessantemente da luta pela recuperação de sua humanidade e pela sua descolonização.

Os Outros Sujeitos apresentam-se em uma diversidade de perfis, quer sejam de trabalhadores, camponeses, mulheres, negros, povos indígenas, jovens, sem teto, quer sejam das crianças sem creche, sem escola (...) e demandam Outras Pedagogias que façam “da opressão e de suas causas objeto da reflexão dos oprimidos, de que resultará o seu engajamento necessário na luta por sua libertação, em que esta pedagogia se fará e refará” (FREIRE, 2005, p. 34).

Esses Outros Sujeitos entram em cena não apenas como destinatários das políticas educativas ou programas sociais compensatórios, mas como sujeitos sociais coletivos históricos em movimento, incomodando, resistindo, reivindicando, articulados em lutas comuns ou semelhantes (ARROYO, 2014).

Ao invés de critérios de mérito ou êxito individual em percursos escolares, esses Outros Sujeitos “pressionam por critérios de direito e de direitos de coletivos”. Assim, quando se refere à educação das pessoas do campo não se está fazendo referência ao direito de um cidadão abstrato ou de escolas públicas abstratas, mas escolas públicas do campo “[...] com as marcas de suas culturas e identidades, com educadores/professores arraigados nas comunidades, que também possuem as marcas de suas culturas e identidades” (ARROYO, 2014, p. 64).

Trata-se de um projeto de educação contra-hegemônico porque é construído da base para o topo, posicionando-se contra os princípios e as práticas capitalistas que geram as desigualdades e as injustiças sociais. Assim, defende a democratização dos direitos de cidadanias individuais e coletivas, bem como a distribuição da riqueza e o multiculturalismo emancipatório no sentido do reconhecimento recíproco entre identidades e culturas diferentes.

Esse projeto contra-hegemônico, fundamenta-se na ideia de que

Mulheres e homens, seres histórico-sociais, nos tornamos capazes de comparar, de valorar, de intervir, de escolher, de decidir, de romper, por tudo isso, nos fizemos seres éticos. Só somos porque estamos sendo. Estar sendo é a condição, entre nós, para ser. Não é possível pensar os seres humanos longe, sequer, da ética, quanto mais fora dela. Estar longe ou pior, fora da ética, entre nós, mulheres e homens é uma transgressão. É por isso que transformar a experiência em puro treinamento técnico é amesquinhar o que há de fundamentalmente humano no exercício educativo: o seu caráter formador. Se se respeita a natureza do ser humano, o ensino dos conteúdos não pode dar-se alheio à formação moral do educando. Educar é substantivamente formar (FREIRE, 2010, p. 33).

Nessa perspectiva, o projeto educacional contra-hegemônico assume o compromisso de descolonizador no sentido de promover a formação política e cultural. Neste, a diversidade e a diferença são postas em pauta como questões de luta social para o enfrentamento da tendência homogeneizadora e excludente dos projetos educacionais influenciados pela globalização hegemônica, com seus efeitos desumanizantes em que certos discursos são disseminados a partir de interesses específicos e determinados grupos se apropriam do poder-saber, excluindo Outros coletivos diferentes.

A partir da visão de uma cultura dominante, certos conhecimentos são privilegiados, enquanto outros são interditados; certas identidades são afirmadas e outras são silenciadas no sentido de atender a determinados padrões e valores naturalizados e validados como universais, em detrimento de uma cultura dita e vista como “inferior”, “anormal” e “excêntrica”.

Como alerta Santos e Menezes (2009),

De fato, sob o pretexto da ‘missão colonizadora’, o projeto da colonização procurou homogeneizar o mundo, obliterando as diferenças culturais. Com isso desperdiçou-se muita experiência social e reduziu-se a diversidade epistemológica, cultural e política do mundo [...] (SANTOS; MENEZES, 2009, p. 16-17).

Um projeto educacional contra-hegemônico está pautado na descolonização no sentido de reivindicar o direito às diferenças, mas sem se deixar tomar pela armadilha da apropriação desse discurso como forma de legitimação da divisão social injusta do trabalho, baseada na ideia de que, para cada indivíduo ou grupo social, há um tipo de conhecimento adequado, e os indivíduos apresentam capacidades e aptidões distintas, o que justificaria um currículo monoculturalista, diferenciado para atender as “aptidões” de determinados indivíduos e grupos sociais e para produzir as formas de inexistências. A defesa da diferença, neste caso, é excludente, por ser reivindicada para estratificação social, para demarcar territórios sociais específicos para cada indivíduo ou grupo, segundo a ordem do poder hegemônico.

A luta contra-hegemônica consiste, pois, em uma luta epistemológica e cultural. Sendo epistemológica, é também anticapitalista, anticolonialista e antissexista porque questiona todas as formas de hierarquia sustentadas pelo saber-poder. Sendo cultural, aposta na reinvenção das culturas para além da homogeneização imposta pela globalização hegemônica (SANTOS, 2008, p. 153).

Em um projeto educacional descolonizador a reivindicação da diferença é necessária porque “detém a possibilidade não somente de trazer as vozes e as políticas do Outro para os centros de poder, mas também de compreender como o centro está implicado nas margens” (GIROUX, 1999, p. 73).

De acordo com Freire (2010), o ser humano está propenso ontologicamente à busca da superação dos condicionamentos históricos. Nesse sentido afirma:

Gosto de ser gente porque a História em que me faço com os outros e de cuja feitura tomo parte é um tempo de possibilidades e não de determinismo. Daí que insista tanto na problematização do futuro e recuse sua inexorabilidade. [...] Gosto de ser gente porque, inacabado, sei que sou um ser condicionado mas, consciente do inacabamento, sei que posso ir mais além dele. Esta é a diferença profunda entre o ser condicionado e o ser determinado (FREIRE, 2010, p. 53).

Nessa ótica, ninguém se conscientiza separadamente, mas no diálogo, em círculo, em colaboração e na intersubjetividade, pois a consciência emerge do mundo vivido à medida em que este é objetivado, problematizado e compreendido como projeto humano, já que o mundo não é criação, mas elaboração humana, portanto se constitui no trabalho e não na contemplação. A palavra é significação viva, dinâmica, produzida pela *práxis*, cuja discursividade flui da historicidade. “Palavra que diz e transforma o mundo” (FREIRE, 2005, p. 21).

Uma perspectiva de educação contra-hegemônica, descolonizadora e de emancipação dos Outros, diferentes e oprimidos, proporciona a conscientização destes e sinaliza para uma humanização que propicia a sua inserção crítica na realidade opressora e excludente, a fim de que, conscientes da existência de tal realidade, busquem pela construção real de sua superação. Trata-se de um projeto educacional cuja pedagogia proporciona o desvelamento do mundo da opressão por parte dos oprimidos, bem como o comprometimento deles com a transformação real de sua condição de opressão e de exclusão em um permanente processo de busca pela libertação/emancipação.

De acordo com Santos (2008, p. 97), o processo de globalização hegemônico opera no âmbito de uma “razão metonímica” centrada na ideia de totalidade sob a forma da ordem. Nessa perspectiva, assente a ideia de que não há nenhuma compreensão ou ação que não seja referida a um todo, este todo tem absoluta primazia sobre as partes que o compõe. A razão metonímica

não é capaz de aceitar que a compreensão do mundo seja muito mais que a compreensão constituída ou influenciada pela modernidade ocidental.

Nessa perspectiva, as escolas têm se constituído como agentes da hegemonia cultural e ideológica porque funcionam como produtoras da tradição seletiva e da incorporação cultural dominante. Mais que isso, ajudam a criar pessoas com significados e valores que se adequem à realidade, impossibilitando a visão de outras possibilidades no que se refere ao contexto econômico e cultural existente (APPLE, 2008).

Entretanto, a totalidade é feita de heterogeneidades pois as partes que a compõe têm uma vida própria fora dela. Portanto, sua pertença a uma dada totalidade é sempre precária, seja porque as partes, além do estatuto de partes, têm sempre latente o estatuto de totalidade; seja porque as partes emigram de uma totalidade para outra. Como afirma Giroux (1996, p. 179), é preciso denunciar o universalismo que exige reverência, reconhecimento e transmissão do que está posto, para promover o ceticismo, que instiga a suspeita e o compromisso crítico.

Em um contexto em que a razão metonímica ainda se faz dominante, a ampliação do mundo precisa começar por uma “sociologia das ausências”⁶ que tem como compromisso uma investigação que visa evidenciar que aquilo que não existe é, na verdade, produzido ativamente como não existente através de determinados processos sociais. Ou seja, é posta uma alternativa não aceitável como possibilidade de existência. A razão metonímica se utiliza de várias lógicas e processos para a produção da não-existência, dentre as quais pode-se identificar três tipos de monocultura: a monocultura do saber e do rigor do saber, que transforma o conhecimento científico e a cultura dominante como sendo critérios únicos de verdade e de qualidade estética; a monocultura do tempo linear que se baseia na ideia de que a história tem sentido único: progresso, modernização, desenvolvimento, globalização. Trata-se de uma lógica que localiza os países centrais do sistema mundial, juntamente com os conhecimentos, as instituições e as formas de sociabilidade que neles dominam, como à frente no tempo, avançados. A partir dessa lógica, a não-existência é produzida na definição do que é atrasado, dos que não correspondem a esse avanço, segundo essa norma temporal; a monocultura da classificação social consiste na naturalização das diferenças através da distribuição das populações por categorias (classificação racial, classificação sexual), as quais tornam as hierarquias naturais. Assim, a não existência é produzida sob a forma da inferioridade insuperável, por que natural (SANTOS, 2008, 2016).

⁶ “A sociologia das ausências é o procedimento através do qual aquilo que não existe, ou cuja existência é socialmente inapreensível e inexprimível, é concebido como resultado ativo de um determinado processo social” (SANTOS, 2008, p. 197).

No âmbito das sociabilidades fascistas pode-se identificar a manutenção ou a expulsão de setores da população fora de qualquer tipo de contrato social. Postos em uma espécie de estado de natureza, são excluídos ou porque nunca integraram nenhum contrato social ou porque foram expulsos de algum tipo de contrato que integraram antes, sendo posicionados na condição de uma “não-cidadania”, no âmbito da produção de não-existências. Nesse contexto,

O Estado, mais do que um conjunto homogêneo de instituições, é um campo de batalha política não regulado, onde as lutas travadas pouco se assemelham ao combate político convencional. As diferentes formas de fascismo social procuram oportunidades para se expandir e para consolidar as respectivas formas despóticas de regulação, transformando assim o Estado numa componente da sua esfera privada (SANTOS, 2016, p. 102).

Os riscos e as consequências que se percebe e sofre com a erosão do contrato social e com a exacerbação da globalização hegemônica em suas diversas faces são excessivamente sérios para que se fique imóvel. Torna-se urgente buscar alternativas para a construção de outras sociabilidades. Faz-se necessário romper com os conformismos que reduzem a realidade ao que existe e que impede o movimento da rebeldia, a fim de que as sociabilidades contra-hegemônicas sejam transformadas em objetos possíveis e, com base nestas, as ausências sejam transformadas em presenças.

2.2 AS INTERFACES DO ESTADO NEOLIBERAL E AS POLÍTICAS SOCIAIS

As políticas sociais surgem no âmbito das políticas públicas, emergindo em articulação com os movimentos populares do século XIX como resultado dos conflitos entre capital e trabalho no cenário das primeiras revoluções industriais que caracterizaram a modernidade.

O projeto da modernidade e suas expectativas quanto à elevação da humanidade aparecem prejudicados em face de um desenvolvimento empreendido de forma desmedida, fundado na insaciável e ilimitada busca pelo acúmulo do capital. Como aponta Mézaros (2002) a dimensão civilizatória do capitalismo é sobreposta pelo seu caráter essencialmente destrutivo, gerando uma crise estrutural da forma de sociabilidade do sistema capitalista que se torna visível na evidente degradação da vida humana. Partindo-se da compreensão de que o fundamento da crise generalizada que se instaura no mundo é identificado na economia, nas relações que os homens estabelecem entre si e se organizam no âmbito do processo de produção, Tonet (2001, p. 180) afirma que “uma crise da produção material resulta em uma crise de todos os outros aspectos da sociedade”.

O capitalismo, constituindo-se como um sistema antagonisticamente fragmentado, apresenta uma tendência a atingir altos níveis de conflitos e contradições internas, tendo em

vista que à medida que avança na integração a um sistema de desenvolvimento global, para garantir-se em sua própria continuidade, engendra formas destrutivas de produção que aprofundam ainda mais as contradições, desencadeando uma crise estrutural que é intensificada nas décadas que compreendem o pós Segunda Guerra Mundial até o início da década de 1970 (LOUREIRO; RIBEIRO, 2011).

Os efeitos decorrentes da grande depressão de 1929-1932 e da Segunda Guerra Mundial, desvelaram que a “mão invisível” do mercado não conduzia ao bem-estar coletivo. É nesse cenário turbulento que emergem as teses de Keynes (1936), postas em sua obra “Teoria Geral”. Nesta obra é preconizada a ideia de que o Estado, como um agente do bem comum, neutro e árbitro, deve possuir legitimidade para intervir por meio de um conjunto de medidas econômicas e sociais, no sentido de produzir o equilíbrio econômico através da regulação da oferta de investimento e pleno emprego, bem como de ações redistributivas com vistas à igualdade social, mesmo que seja pela captação de altos impostos (HÖFLING, 2001).

Nesse contexto, pós Segunda Guerra Mundial, pretendia-se promover a reestruturação das formas de Estado e das relações internacionais no sentido de inibir as possibilidades de um retorno às condições catastróficas de ameaça ao poder capitalista e evitar possíveis confrontos geopolíticos que pudessem resultar em outras catástrofes de guerra. Simultaneamente, houve a necessidade de se celebrar algumas formas de acordo entre capitalistas e trabalhadores no sentido de que a paz e a tranquilidade domésticas pudessem ser asseguradas.

Assim, inspirados no *Keynesianismo*, os Estados buscaram intervir ativamente na política industrial com vistas à construção de sistemas de bem-estar, tendo em comum a perspectiva de que o Estado deveria ter como foco o pleno emprego, o crescimento econômico e o bem-estar de seus cidadãos, assumindo o papel de intervenção no sentido de distribuir o seu poder juntamente com o mercado (HARVEY, 2008, 19-20).

Nesse cenário, como assinala Santos (2005), os Estados centrais empreenderam um aparato de políticas públicas no sentido de elaborar sistemas de proteção e de segurança social para atender os cidadãos, mais especificamente os trabalhadores. Dada a importância que o reconhecimento dos direitos sociais assume, em função do montante de transferências de rendimentos envolvidas, essas políticas sociais interferiram na natureza política das relações que o Estado estabelecia com a sociedade civil e, por conseguinte, deram origem a uma nova forma de política denominada de Estado da Providência. Esta, mesmo constituindo uma política geral, assumiu diferentes formas nos variados contextos em que se instaurou, a saber, Estado-Providência liberal; Estado-Providência corporativo; Estado-Providência social democrático.

Não obstante, as intervenções do Estado que ocorreram no século XX, fundadas no *Keynesianismo*, provocaram a expansão desenfreada da produção, causando efeitos colaterais que culminaram na intensificação das contradições do capital como um sistema social reprodutivo e promoveram a acumulação de problemas referentes à diminuição dos lucros. Estes efeitos atingiram não somente os países desenvolvidos, mas a todos os outros em uma escala planetária, afetando-lhes não apenas os aspectos materiais, mas também os aspectos socioculturais (LOUREIRO; RIBEIRO, 2011).

Embora houvesse muitos elementos que serviram de base para a construção do consenso para uma virada neoliberal, a grave crise de acumulação do capital durante os anos 1970, pode ser vista como o ponto fundamental para que esse fenômeno da neoliberalização se estabelecesse. A recessão de 1974-1975 abalou a crença de que as crises do capital seriam controladas mediante o intervencionismo *keynesiano* e para estabelecer o controle sobre esses efeitos colaterais, o Estado é reconfigurado para assumir o papel de protagonista na garantia das condições necessárias para manter o grau de expansão e de acumulação demandado para a sobrevivência do capital (MANDEL, 1990).

O Estado moderno surge como elemento complementar ao processo de expansão do capital buscando o controle dos antagonismos sociais a fim de assegurar a produtividade do sistema capitalista. Nessa função, o Estado procura estabelecer-se como estrutura político-jurídica, assumindo o papel de retificar (no âmbito dos limites do capital) a falta de unidade desencadeada pelo caráter centrífugo das entidades econômicas produtivas. Assim, o Estado funciona como uma estrutura de coesão das unidades fraturadas do capital, desenvolvendo uma ação corretiva sobre as contradições presentes na sociedade civil. Tais contradições advêm de fraturas que representam os antagonismos sociais desenvolvidos no confronto de forças sociais que se opõem, os quais são inerentes ao sistema econômico capitalista. Nessa perspectiva, a intervenção prática do Estado moderno consiste em articular sua superestrutura legal e política para atender seu papel vital de assegurar e salvaguardar as condições gerais de expansão e acumulação do capital. Estas superestruturas podem variar, modificadas em função da demanda de adaptação requerida pelo contexto, assumindo formas diferentes (como por exemplo, a forma da liberal-democracia ou dos regimes ditatoriais), sem que sua função fundamental seja alterada enquanto estrutura de comando político do sistema do capital (LOUREIRO; RIBEIRO, 2011).

O Estado torna-se parte constituinte da base material do sistema do capital, em termo de reciprocidade dialética com as estruturas de comando socioeconômico, pois está diretamente envolvido na produção e reprodução interna do capital. Assim, o Estado constitui-se em parte indispensável, intensificando a ação e o domínio do capital na esfera política e apaziguando,

mesmo que temporariamente, as contradições que emergem das desigualdades geradas no processo produtivo. Como se trata de antagonismos estruturais, o capital nunca poderá superá-los por completo. Ou seja, nesse contexto, o Estado possui poderes apenas idealmente corretivos (LOUREIRO; RIBEIRO, 2011).

Nesse contexto de crise econômica que atinge as estruturas capitalistas no final da década de 1960 e se intensifica no início dos anos de 1970, em que o sistema se depara com a diminuição drástica de suas taxas de lucro, o Estado toma uma configuração neoliberal na busca pela recomposição da classe burguesa e da recuperação do sistema capitalista quanto aos níveis de sua legitimação e dominação. Esses objetivos estão associados à reconfiguração do papel do Estado que deve estar focado no objetivo de expansão dos lucros do capital (HARVEY, 2008).

Assim, abre-se espaço para o avanço dos ideais neoliberais, ou seja, para a defesa de que o Estado não deve intervir na regulação comercial externa, nem na regulação de mercados financeiros, mas cabe ao mesmo zelar pela estabilidade monetária, contendo gastos sociais e mantendo uma taxa “natural” de desemprego, associada às reformas fiscais (BEHRING; BOSCHETTI, 2007).

A concepção neoliberal de sociedade e de Estado se inscreveu na retomada da tradição do liberalismo clássico, dos séculos XVIII e XIX. Foi Adam Smith (1983), em sua obra “A riqueza das nações: investigação sobre sua natureza e suas causas”, publicada em 1776, que introduziu os fundamentos do liberalismo econômico. De acordo com as perspectivas teóricas liberais, as funções essenciais do Estado consistem em garantir os direitos individuais, sem interferir nas esferas públicas e, mais especificamente, não intervindo na esfera econômica da sociedade. A propriedade privada é reivindicada como um direito natural, análoga ao direito à vida e à liberdade. Nesta obra, Smith (1983) defende que, ao invés de regular, é função do Estado arbitrar os possíveis conflitos desencadeados no contexto civil em decorrência das relações de classe, em que há disputas de interesses entre proprietários e trabalhadores e onde são realizados os contratos. Para o referido autor, os interesses e sentimentos privados dos indivíduos induzem a aplicações do capital que produzem vantagens para a sociedade (HÖFLING, 2001).

Nessa perspectiva, postula que se deixe “(...) a cada qual, enquanto não violar as leis da justiça, perfeita liberdade de ir em busca de seu próprio interesse, a seu próprio modo, e faça com que tanto seu trabalho como seu capital concorram com os de qualquer outra pessoa ou categoria de pessoas” (SMITH, 1983, p. 47). Ou seja, pressupõe-se a necessidade da busca incessante pelo interesse individual, mediante a justificativa de que ao agirem em seu próprio

benefício econômico, o indivíduo estaria atuando em benefício da coletividade de indivíduos, pois maximizaria o bem-estar coletivo.

Retomando o ideário do liberalismo do Século XVIII, o neoliberalismo tem suas bases fundamentais postuladas por Frederick Hayek na obra “O caminho da servidão” publicada em 1977.

Nesta obra, Hayek (1977) defende:

(...) o respeito pelo homem individual na qualidade de homem, isto é, a aceitação de seus gostos e opiniões como sendo supremos dentro de sua esfera, por mais estritamente que isto se possa circunscrever, e a convicção de que é desejável o desenvolvimento dos dotes e inclinações individuais por parte de cada um (HAYEK, 1977, p. 35).

Na teoria, o Estado neoliberal deve favorecer o fortalecimento dos direitos individuais à propriedade privada, o regime de direito e as instituições de mercados de livre funcionamento e do livre comércio. Trata-se da criação de arranjos institucionais considerados essenciais à garantia das liberdades individuais e de um arcabouço legal em que as obrigações contratuais sejam livremente negociadas entre indivíduos configurados juridicamente no âmbito do mercado. Para tanto, o Estado poderá até utilizar-se do monopólio dos meios de violência para preservar a todo custo essas liberdades, incluindo-se nestas a liberdade das corporações operarem nesse arcabouço institucional de livres mercados e de livre comércio, haja vista que, na teoria neoliberal, a empresa privada e as iniciativas empreendedoras são fundamentais para a inovação e criação de riquezas, bem como para a eliminação da pobreza (HARVEY, 2008).

Enquanto o liberalismo clássico da época da burguesia nascente propôs os direitos do homem e do cidadão, entre os quais o direito à educação, o neoliberalismo enfatiza mais os direitos do consumidor em detrimento das liberdades públicas e democráticas, além de contestar a participação do Estado no amparo aos direitos sociais. Representa uma regressão do campo social e político e corresponde a um mundo em que o senso social e a solidariedade atravessam uma grave crise (SILVA JUNIOR. et al, 1996).

Tudo isso implica na condição de uma suposta ausência de intervenção do Estado. No projeto neoliberal, a sua participação é vista como uma espécie de “mal necessário”, mas que deve ser mínima no social e focada no fornecimento dos fundamentos legais para o funcionamento do mercado. Trata-se da ideia da necessidade de um Estado que garantiria a maximização dos “benefícios aos homens” e teria três funções, a saber: a defesa contra os inimigos externos; a proteção de todo o indivíduo de ofensas dirigidas por outros indivíduos; e o provimento de obras públicas que não possam ser realizadas pela iniciativa privada (BOBBIO, 1992).

Nessa perspectiva, setores antes geridos e regulados pelo Estado serão passados à iniciativa privada e desregulados, isto é, ficarão livres de todo tipo de interferências. Além disso, há que se considerar virtude primordial a competição entre indivíduos, entre empresas e entre entidades territoriais. Trata-se de uma visão de que a privatização e a desregulação articuladas com a competição eliminam os entraves burocráticos, aumentam a eficiência e a produtividade, melhoram a qualidade e reduzem os custos. Cabe ao Estado neoliberal, nesse contexto, buscar de modo persistente reorganizar-se internamente, vislumbrando novos arranjos institucionais que possam produzir melhora na sua posição competitiva diante de outros Estados no mercado global. O sucesso e o fracasso individuais são vistos como resultante de falhas pessoais, desconsiderando qualquer possibilidade de falha nas propriedades do sistema político-econômico (HARVEY, 2008).

O papel do Estado neoliberal é o de criar e preservar uma estrutura institucional apropriada para essas práticas político-econômicas, a saber: garantir a qualidade do dinheiro; estabelecer as estruturas e funções militares de defesa, da polícia e legais, no sentido de preservar direitos de propriedade individuais e assegurar, mesmo que a força, o funcionamento apropriado dos mercados. A intervenção do Estado neoliberal deve limitar-se às áreas em que não houver mercados ou em que haja mercado em níveis mínimos (HARVEY, 2008).

A consolidação do neoliberalismo foi marcada por diversos epicentros que impulsionaram uma revolução nos panoramas político-econômicos do cenário mundial, a saber: a liberalização da economia da China, até então gerida por um governo comunista, transformando-o em um centro aberto e dinâmico do capitalismo, mediante um socialismo de mercado; a Liderança do Banco Central do Estados Unidos (FED), sob o comando de Paul Volcker (1979), contra a inflação, independente de consequências referentes ao desemprego; o combate de Thatcher, como primeira ministra britânica (1979), contra o poder dos sindicatos e contra a inflação; o apoio de Reagan (1986), as decisões de Volcker no FED, destinadas à restrição do poder do trabalho, a desregulação da indústria, da agricultura e a liberação do poder das finanças no cenário interno e mundial (LOUREIRO; RIBEIRO, 2011).

Com essas medidas, Volcker e Thatcher disseminaram a “doutrina” do neoliberalismo e a transformaram na diretriz central da administração econômica, disseminada globalmente, que resultou em uma nova configuração do cenário político-econômico em escala global.

Harvey (2008) afirma que

Nenhum modo de pensamento se torna dominante sem propor um aparato conceitual que mobilize nossas sensações e nossos instintos, nossos valores e nossos desejos, assim como as possibilidades inerentes ao mundo social que habitamos. Se bem-sucedido, esse aparato conceitual se incorpora a tal ponto ao senso comum que passa a ser tido por certo e livre de questionamento (HARVEY, 2008, p. 15).

Nessa perspectiva, Gentili (1996) enfatiza que o neoliberalismo, em seu complexo processo de construção hegemônica como estratégia de poder, articulou-se em dois sentidos: por um lado, utilizou-se de um conjunto de reformas concretas no âmbito econômico, político, jurídico e educacional na busca por apresentar uma saída dominante para a crise capitalista que se instaurou no final dos anos 1960, ficando bastante visível nos anos 1970. Por outro lado, apropriou-se de uma série de estratégias culturais orientadas a construção de novos significados sociais que serviram de base para a legitimação das reformas neoliberais e para a compreensão de que estas são as únicas aplicáveis as sociedades no contexto histórico contemporâneo. Ou seja, no processo de neoliberalização engendrou-se um projeto de reforma ideológica direcionado para a disseminação de um novo senso comum quanto à legitimidade das reformas desencadeadas pelo bloco dominante, mediante a imposição de uma dinâmica intensa de reconstrução discursivo-ideológica da sociedade, fruto da elaboração e da difusão de discursos, diagnósticos e estratégias argumentativas realizadas pelos respectivos intelectuais (GENTILI, 1996).

O êxito cultural do neoliberalismo ocorre, pois, pela capacidade que os neoliberais tiveram de, através de seus governos, proporcionar a transformação material da realidade em seus aspectos econômicos, políticos, jurídicos e sociais e, simultaneamente, conseguir que essa transformação fosse aceita como a única possibilidade de solução para a crise, mediante o estabelecimento de um discurso que busca “explicá-la” e apresentar estratégias para sair dela. Os intelectuais neoliberais investiram na construção desse novo senso comum em torno do neoliberalismo como sendo a solução “natural” para antigos problemas estruturais (GENTILI, 1996).

O pensamento neoliberal foi fundado sob os ideais políticos da dignidade humana e da liberdade individual, os quais tornaram-se “os valores centrais da civilização”. Em um contexto ameaçado pelo fascismo, pelas ditaduras, pelo comunismo e pela intervenção do Estado, os referidos valores são bastantes sedutores. Ou seja, de maneira geral, esses conceitos são importantes por todos que valorizam a capacidade de tomada de decisões soberanas (HARVEY, 2008, p. 15).

Assim, em um contexto em que o intervencionismo e o coletivismo da social democracia apresentavam-se com relativa popularidade entre as maiorias, Hayek (1977) alerta que toda forma de intervenção estatal consiste em uma séria ameaça à liberdade individual, abrindo caminho para a implantação de regimes totalitários, a exemplo da Alemanha nazista e da União Soviética comunista. Reiterando a ideia de liberdades individuais, o autor assevera que o homem comum necessita afirmar no seu cotidiano o valor da competição, assim como a sociedade precisa aceitar as enormes possibilidades modernizadoras ofertadas pelo mercado em face do grande risco que a interferência do Estado representa para a própria democracia pois, além de haver a possibilidade dos piores se tornarem os primeiros, há o perigo do aumento do totalitarismo e da planificação centralizada que impactará nas liberdades individuais, impedindo a expressão dos desejos, a busca por melhorias e a livre escolha dos indivíduos (GENTILI, 1996).

Friedman (1977) assinala que o neoliberalismo ascendeu porque havia uma mudança na opinião pública frente a voracidade de um Estado disposto a monopolização de tudo, inclusive de tão precioso bem do ser humano que é a liberdade individual, segundo ele.

Nesse contexto, as pessoas se posicionaram de forma receptiva quanto à aceitação da defesa neoliberal do livre-mercado por se transformar em uma alternativa de poder viável no âmbito das potências do mundo capitalista. Para este ideólogo do neoliberalismo, “(...) só há dois meios de coordenar as atividades de milhões. Um é a direção central, utilizando a coerção – a técnica do Exército e do Estado totalitário moderno. O outro é a cooperação voluntária dos indivíduos – a técnica de mercado” (FRIEDMAN, 1985, p. 87).

A retórica neoliberal conseguiu firmar-se, conquistando espaço político e aprofundamento ideológico, no contexto da grave crise da estrutura do modo de acumulação fordista, pois é esse contexto que fornece as bases necessárias que propiciaram a convergência histórica entre um pensamento do plano filosófico e econômico e a necessidade política do bloco dominante de enfrentar o *keynesianismo* instaurado e consolidado nos Estados de Bem-estar. É na confluência desses dois processos que o neoliberalismo é compreendido em sua constituição enquanto força hegemônica (GENTILI, 1996).

Entretanto, de acordo com Harvey (2008), na prática, o neoliberalismo tem se constituído um paradoxo, pois o Estado que se autoproclama como não intervencionista, simultaneamente, lança mão de intensas intervenções, mediante um governo controlado pelas elites e por “especialistas”. Para enfrentar os movimentos sociais que buscarem intervenções coletivas, o Estado neoliberal pode acabar intervindo repressivamente, negando assim as próprias liberdades que postula garantir. Caso a competição internacional e a globalização

usadas contra os movimentos opostos ao liberalismo em Estados individuais não funcione, pode-se recorrer à persuasão, à propaganda ou mesmo à força bruta e ao poder de polícia para suprimir a oposição. Ou seja, o projeto utópico neoliberal corre o risco de, para se manter, utilizar-se da via do autoritarismo. Portanto, a postulada liberdade das massas ficaria restrita em benefício das liberdades de poucos.

O Estado neoliberal é hostil a qualquer forma de solidariedade social que se apresenta como obstáculo à acumulação do capital. Os sindicatos independentes ou outros movimentos sociais precisam ser disciplinados ou até mesmo aniquilados em função da liberdade individual do trabalhador isolado. O mercado de trabalho passa a funcionar norteado pela flexibilidade que desencadeia, como resultado, baixos salários, crescentes inseguranças no emprego e perdas de benefícios e de proteções ao trabalho. Pode-se identificar o ataque a todas as formas de organização do trabalho e aos direitos do trabalhador, adicionando-se o recurso a reservas de mão-de-obra numerosas e desorganizadas, haja vista que o controle do trabalho e a manutenção da exploração do trabalho constituem um componente essencial da neoliberalização. Em outras palavras, os custos da formação ou restauração de classe são pagos, invariavelmente, pelos trabalhadores (HARVEY, 2008).

No que se refere aos aspectos sociais o ímpeto pelas liberdades de mercado provoca a “mercadificação” de tudo e, por conseguinte, há uma tendência de produção de comportamentos antissociais e de supressão dos direitos aos bens comuns. Essa tendência leva à destruição das possibilidades de elaboração de modos de solidariedade social. Como exemplo, pode-se citar a privatização da terra, que ao ser transformada em direito de propriedade exclusiva, tem provocado a expulsão de populações camponesas e estas são excluídas do direito à terra como meio de sobrevivência. Pode-se perceber ainda que a mercadificação da força de trabalho tem provocado a eliminação de formas alternativas (nativas) de produção e consumo, além de propiciar o fortalecimento do trabalho escravo em suas variadas formas⁷. Por outro lado, a descartabilidade da força de trabalho, articulada com a desproteção dos indivíduos de instituições democráticas, desencadeia a proliferação de formas sociais alternativas de expressão da vontade coletiva, que vão desde as gangues, cartéis criminosos, chefes de favela, seitas religiosas, até as organizações comunitárias e organizações não governamentais, na busca pelo preenchimento do vazio deixado pelos poderes do Estado e por outras instituições que se desmantelaram na tarefa de empreender o coletivo e as relações sociais. Tratar o trabalho como mercadoria provoca a desarticulação social, tornando mais provável que os que se encontram

⁷ O comércio de escravos continua especialmente na indústria do sexo (Harvey, 2008)

em situação de vulnerabilidade busquem a reconstrução de redes sociais de outro tipo (por vezes ilícitas), no sentido de se defender das ameaças advindas do ambiente hostil em que se encontram (HARVEY, 2008).

O século XX foi marcado pela ameaça do socialismo e isso demandou da elite burguesa uma intervenção que garantisse a integração dos trabalhadores à ordem capitalista. Nessa perspectiva, os direitos políticos e sociais são concedidos aos trabalhadores em resposta à necessidade de integração destes ao capitalismo em tempos de ameaça do socialismo. Passado o perigo do socialismo, o pacto com o Estado Social é rompido e, no lugar das noções de bem-estar social, ganha força os conceitos de rentabilidade e eficiência e estes são referências para a elaboração das novas políticas sociais e de administração dos recursos públicos. A degradação das condições de trabalho passa a ser encarada com naturalidade e a possibilidade de bem-estar dos indivíduos é reduzida às políticas sociais. (LOUREIRO; RIBEIRO, 2011).

O neoliberalismo aponta que, para legitimar-se enquanto instituição, o Estado gastou mais do que podia em políticas sociais para atender as demandas da população. O resultado desses investimentos provocou a crise fiscal e atrapalhou o livre andamento do mercado. Tal visão é baseada no pensamento neoliberal que considera as políticas sociais como um saque à propriedade privada, pois os impostos oneram a produção e, por conseguinte, diminuem o lucro (PERONI, 2007).

Com base nesse princípio, o neoliberalismo propõe um Estado mínimo. No entanto que seja minimizado apenas para aquilo que concerne às políticas sociais, pois no que se refere ao capital este é maximizado. Assim, prescreve-se que os recursos para as políticas sociais sejam racionalizados e o poder das instituições democráticas seja esvaziado, pois estas são vulneráveis às pressões e às demandas da população, além de serem consideradas como improdutivas pela lógica do mercado. Assim, a democracia e as regulações do Estado são prejudiciais ao livre andamento do mercado e aos propósitos capitalistas (PERONI, 2003).

No Estado neoliberal, a responsabilidade pelo bem-estar é transferida para o próprio indivíduo, assim o Estado reduz seu papel nas áreas da assistência à saúde, ensino público e assistência social, abandonando segmentos da população à mercê do empobrecimento. Ou seja, trata-se de um sistema em que a seguridade é reduzida a um mínimo indispensável, sob a justificativa do argumento da responsabilização individual, em que a vítima é culpabilizada pelos fracassos pessoais e falhas individuais (HARVEY, 2008).

Segundo Harvey (2008), nessas mudanças de papel do Estado quanto às políticas sociais estão imbricadas mudanças estruturais na natureza da governança, que tem sido pronunciada sob o neoliberalismo e consistem na “passagem do governo (poder do Estado por si mesmo – à

governança (uma configuração mais ampla que contém os Estados e elementos chave da sociedade civil)”. Isso implicou nas parcerias público-privadas, nas quais os negócios e corporações além de estabelecerem um regime de colaboração com os atores do governo, podem assumir influência determinante na redação das leis e na definição das políticas públicas, bem como na implementação das estruturas regulatórias.

O que se percebe é que a fronteira entre o Estado e o poder corporativo torna-se cada vez mais permeável e flexível. Nesse contexto neoliberal, as Organizações não-governamentais – ONGs e as organizações do terceiro setor – OTSs – desenvolveram-se e expandiram-se, partindo do entendimento de que a força da política de oposição e da transformação social está na mobilização da sociedade civil, ou seja, da organização fora do aparato do Estado. O conceito de sociedade civil que ganhou centralidade no âmbito do Estado neoliberal hegemônico, é tomado frequentemente como entidade de oposição ao poder do Estado. Parte-se da ideia gramsciana do Estado como unidade formada por sociedade política e sociedade civil, em que esta última enseja a ideia de centro de oposição, se não alternativa, ao Estado (HARVEY, 2008).

Os Estados desenvolvimentistas aderiram à neoliberalização no sentido de obter condições de competição com o fortalecimento das empresas, corporações e entidades territoriais, submetendo-se as regras do livre comércio e recorrendo a mercados de exportação abertos. Atraídos pela possibilidade de serem membros do Fundo Monetário Internacional – FMI e da Organização Mundial do Comércio – OMC esses Estados aceitaram as condições impostas de aderir às regras do comércio mundial, abrindo seus mercados de capital. Em 1982, o FMI e o Banco Mundial recebem dos Estados neoliberais centrais plena autoridade para negociar o alívio da dívida, no sentido de proteger as principais instituições financeiras internacionais da ameaça da falência, cobrindo os riscos dos mercados financeiros internacionais. Movidos pela esperança de obter o alívio da dívida e a consequente recuperação da economia, os Estados submeteram-se aos ajustes estruturais e reformas institucionais neoliberais, sob a tutela do FMI. Ou seja, o poder do Estado tem sido usado com frequência para resgatar empresas ou evitar seus fracassos, e isso configura-se em uma contradição, já que no âmbito da teoria neoliberal, em princípio, essa prática intervencionista, não é admissível, tendo em vista que são os investidores os responsáveis por seus próprios erros (HARVEY, 2008).

2.3 A RECONFIGURAÇÃO DO ESTADO BRASILEIRO E A GESTÃO PÚBLICA GERENCIAL

A neoliberalização é vista nos Estados desenvolvimentistas como possibilidade de melhora de sua posição na competição internacional, a ser conseguida mediante a criação de novas estruturas de intervenção do Estado.

Nessa perspectiva, países da América Latina, como México, Brasil, Argentina, Venezuela e Uruguai, por volta de 1994, aceitaram acordos que previam o perdão de um percentual de suas dívidas, na esperança de que isso desencadeasse a recuperação econômica e, por conseguinte, promovessem condições para o seu pagamento. Ao se submeterem a esses acordos, esses países ficaram subjugados às reformas institucionais neoliberais no interior do Estado nacional, as quais foram conduzidas por agências internacionais como o Banco Mundial e o FMI (HARVEY, 2008).

No âmbito dessas reformas neoliberais, implantadas em Estados latino-americanos como pré-condição para a solução da crise da dívida desses países, o Banco Mundial estabeleceu uma distinção mediante a qual era possível identificar dois tipos de reformas: a de primeira geração, comprometida com o ajuste fiscal, a privatização e a liberalização do comércio; e a de segunda geração responsável pela reforma do Estado, que para a referida agência significava o *dowsizing* (ou redução do aparelho) e a reforma do serviço público, às quais deveriam ocorrer de forma sequencial (PEREIRA, 2002).

De acordo com Peroni (2007), nesse cenário, buscou-se disseminar o ideário de que não era o capitalismo que estava em crise, mas sim o Estado. Nessa ótica dominante, se era o Estado que estava em crise, era este que precisava ser reformado e encolhido em sua abrangência de atuação. Com base nesse diagnóstico, defenderam a redefinição do papel do Estado mediante um conjunto de estratégias que, além de influenciarem nas conexões entre o público e o privado, interferem também nos sistemas públicos e na gestão educacional, além de desencadear a redução dos direitos sociais e trabalhistas.

No Brasil, essas reformas ocorreram a partir da década de 1990 (período do governo de Fernando Henrique Cardoso). Em decorrência das exigências do ajuste estrutural neoliberal, promove-se a abertura da economia nacional ao capital internacional e intensifica-se a adesão às recomendações dos organismos internacionais, como o Fundo Monetário Internacional - FMI e o Banco Mundial - BM, em nome da busca pela estabilidade econômica. Isso implicou na reconfiguração das instituições e na restrição da autonomia quanto à capacidade de o Estado formular sua própria política econômica.

Assim, com a redefinição do papel do Estado, este passou a ser o de agência de fomento da competitividade econômica, submetendo-se a acordos com órgãos externos de financiamento e crédito, os quais passaram a monitorar os gastos públicos brasileiros e definir que políticas seriam relevantes e que áreas seriam contempladas.

As reformas da gestão foram marcadas pela inserção de critérios comerciais na administração pública e pela participação da comunidade na prestação de serviços públicos. Em oposição à constituição cidadã (1988), na década de 1990, produz-se toda uma legislação regulamentadora dos preceitos constitucionais e de “desmonte institucional, orçamentário e conceitual da seguridade social” (VIANNA, 2008, p. 10).

Nesse contexto, a efetivação da universalidade da proteção social é tida como um obstáculo ao desenvolvimento econômico brasileiro. Assim, as políticas sociais são reconfiguradas com base no aumento da eficiência dos gastos públicos, por conseguinte, os direitos sociais são reduzidos à classificação de custo Brasil.

Como indica Oliveira (2011), no âmbito educacional, esse movimento de reforma acompanhou a tendência mundial que apontava na direção de maior flexibilidade na gestão, maior autonomia às escolas e maior responsabilização dos docentes. Trata-se de uma descentralização administrativa, financeira e pedagógica que, apesar de aparecerem como respostas aos preceitos constitucionais no plano da gestão, estas reformas ocorridas foram na contramão de muitos direitos e garantias conquistadas na Constituição Federal (BRASIL, 1988), por terem como paradigmas os princípios da economia privada.

Assim, no contexto neoliberal acentua-se a separação entre política social (saúde, previdência, segurança, educação, habitação, assistência social) e política econômica, com o intuito de desvincular o caráter social da economia, na tentativa de transferir para o campo econômico a responsabilidade pela gestão dos recursos da sociedade (LOUREIRO; RIBEIRO 2011).

Nesse cenário, o Estado brasileiro é (re)formatado em função da adaptação à lógica do capital, numa espécie de desmonte e de destruição. A restrição e a redução de direitos constituem-se em uma tendência que encontra justificativas na crise fiscal do Estado. Sob o ideário neoliberal, as políticas sociais são resumidas a ações pontuais e de caráter compensatório representado no trinômio: privatização, focalização e descentralização.

Com o intuito de garantir o nível competitivo do desenvolvimento do mercado e da tecnologia, impulsiona-se uma ação individual em função dos interesses de cada um. Há também um processo de responsabilização do indivíduo, no qual a pobreza é vista como um fenômeno isolado das relações que se estabelecem no modo de produção capitalista.

Como apontam Loureiro e Ribeiro (2011), o Estado neoliberal restringe despesas destinadas aos setores sociais e amplia os espaços para a exploração capitalista, ao abrir o campo dos serviços públicos para o empresariado, tornando-se parceiro na busca pela recuperação dos padrões de acumulação do capital. As políticas sociais no contexto neoliberal, inclusive na política educacional, podem ser definidas a partir de três pontos: da administração racional-econômica dos recursos públicos (fazer mais, com menos); da terceirização de serviços públicos para o setor privado; da focalização das políticas sociais.

O primeiro ponto, apontado anteriormente, está vinculado às exigências do ajuste macroeconômico neoliberal que prescreve o enxugamento do Estado através da minimização dos encargos sociais, bem como a utilização dos recursos disponíveis com a máxima eficiência possível. O discurso utilitarista da eficiência presente nos diversos documentos dos órgãos multilaterais, como o Banco Mundial, recomenda que sejam implementadas políticas sociais que proporcionem um alto impacto, mas com baixo custo, enquanto que sejam evitadas políticas de baixo impacto e com custo alto. Ou seja, não é a necessidade do cidadão e o respeito a seus direitos sociais que determinam a relevância de uma política, mas é o custo da mesma.

Outra prática discursiva que perpassa a formulação das políticas sociais focadas na eficiência, especialmente da educação, é a de descentralização e participação da comunidade. Trata-se de uma participação da comunidade no sentido de atuar na administração na busca pela captação de recursos. Ou seja, a participação é proposta no sentido de desenvolver no sujeito um sentimento de propriedade que o estimula a contribuir nos custos da instituição escolar, seja através de recursos financeiros, seja através da força de trabalho. A descentralização participativa posta no discurso dominante é defendida como uma forma de desburocratização e de gestão eficiente dos escassos recursos disponíveis. Entretanto isso não implica na concessão de autonomia à comunidade para a gestão dos recursos e para a elaboração de projetos com foco na demanda local, mas como forma de responsabilização da comunidade por seu auto custeio.

O segundo ponto, referente à terceirização das políticas sociais, está implicado no argumento de que a gestão do Estado é ineficaz. Assim, a solução para esse problema seria a transferência dessa tarefa para a esfera privada que, com sua dinâmica de concorrência e expansão, tornaria os serviços eficazes. Há, pois, o interesse por parte de quem compartilha desse pensamento de que os serviços públicos sejam cada vez mais desmantelados para que haja o convencimento quanto a necessidade da privatização desses serviços.

A proposta neoliberal é de que o Estado partilhe ou transfira as responsabilidades com o setor privado tendo em vista que a oferta de educação pública, em termos universalizantes

compromete as possibilidades de livre escolha, por parte dos pais, da educação que deseja para os filhos. Além disso, a ampliação de escopos de oferta de orientações e modelos educacionais, aliviam os setores da sociedade que são submetidos a contribuir com impostos os quais são utilizados para manter o sistema público de ensino, sem necessariamente utilizá-lo, assim como estimula a competição entre os serviços a disposição no mercado e, conseqüentemente, aumenta o padrão de qualidade do serviço (HOFLING, 2001).

Tal lógica provocou alterações que possibilitaram novos processos de regulação e formatos de privatização no campo educacional. Essa perspectiva tem prejudicado os horizontes das conquistas sociais, pois transforma direitos em bens, subjugando o seu usufruto ao poder de compra do usuário, mercantilizando as lutas em prol da cidadania e impondo às mesmas os moldes das leis do mercado.

Está implicada nessa lógica a maior concentração de riquezas, o incremento da corrupção e a privatização da esfera pública, que trazem como consequência, além do alargamento das injustiças sociais, a diversificação e a intensificação da exclusão social. Isso tem gerado uma grande dívida do Estado para com os direitos sociais e coletivos.

O terceiro ponto, relacionado à focalização das políticas sociais, apresenta como objetivo principal do Estado reduzir as despesas, haja vista que, se for comparada a sua abrangência em relação às políticas sociais universais, pode-se verificar o quanto elas são limitadas. Identifica-se nesse modelo de política social um conceito de pobreza restrito que reduz não somente o número real de pobres, mas também suas necessidades e o montante de recursos públicos a serem gastos (FILGUEIRAS, 2007).

Trata-se de uma política de adequação aos ajustes fiscais exigidos pelos órgãos de financiamento externo e pelo mercado aos quais estão submetidos os países periféricos. Tais benefícios e auxílios concedidos a grupos restritos não carregam consigo a noção de direito social em seu sentido mais amplo, mas apresenta um caráter de assistencialismo.

Para além da redistribuição de renda, as políticas de focalização estão intimamente articuladas com os objetivos políticos que levaram o Estado a utilizar da estratégia de distribuir recursos, não no sentido de promover a autonomia das classes sociais baixas, mas com a finalidade de amenizar as tensões e manter a localização social dos estratos sociais. Nessa perspectiva de focalização, a pobreza é vista como um fenômeno desvinculado do modo de produção capitalista e a concepção de políticas sociais desconsidera os fatores relacionados às relações entre classes sociais, sendo dos indivíduos a responsabilidade pela melhora de suas condições de vida.

Como afirma Dourado (2002, p. 236), o Estado assume o delineamento de administração pública gerencial em que o núcleo estratégico, as atividades exclusivas, os serviços não exclusivos e a produção de bens e serviços sejam balizados pelo mercado. Nesse projeto, a saúde, a educação, a cultura e a pesquisa científica compõem o setor de serviços não exclusivos, os quais o “Estado provê, mas que também podem ser oferecidos pelo setor privado e pelo público não privado”.

Segundo Bresser Pereira (2002), ministro do Ministério de Administração e Reforma do Estado – MARE, durante a primeira administração do governo FHC, desde 1985 o Brasil segue o curso das reformas neoliberais voltadas para o mercado sob o direcionamento das agências como o FMI e o Banco Mundial mas, segundo ele, os agentes de reforma que atuaram no período que vai até 1995 não tinham muita familiaridade com a gestão pública e, como consequência, o encaminhamento dessas reformas provocou sentimentos confusos que oscilaram entre, de um lado, a crença na positividade de um serviço público profissional e de outro, a constatação de que os tempos de burocracia clássica da administração terminaram.

Pereira (2002) afirma que os organismos internacionais insistiam na ideia de que uma reforma gerencial nos países em desenvolvimento devia seguir os passos do que havia sido realizado nos países europeus ocidentais e no EUA – ou seja, só deveria acontecer quando esses países tivessem concluído totalmente a reforma do serviço público. Entretanto, segundo ele, no caso do Brasil, a gestão pública foi empreendida antes que a reforma do serviço público se completasse, a partir de 1995, quando ele mesmo (Bresser Pereira), atuava no comandando o Ministério de Administração e Reforma do Estado – MARE no governo FHC.

De acordo com Pereira (2002), antes da administração pública gerencial, o Brasil vinha de um histórico que remontava dois tipos de administração pública, a saber: a administração pública patrimonialista⁸ e a administração pública burocrática⁹. Portanto a reforma gerencial, ou reforma da gestão pública no Brasil, foi apresentada como um estágio superior à administração pública burocrática, tendo início em 1995, com o Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado e com a submissão ao congresso de uma emenda constitucional que

⁸ Na Administração pública patrimonialista, “o aparelho do Estado funciona como extensão do poder soberano, e seus auxiliares, servidores possuem status de nobreza real. Os cargos são considerados prebendas. A *res publica* não é diferenciada das *res principis*. Em consequência, a corrupção e o nepotismo são inerentes a esse tipo de administração” (PEREIRA, 1995, p. 15).

⁹ Administração pública burocrática emerge “na segunda metade do Século XIX, na época do Estado liberal, como forma de combater a corrupção e o nepotismo patrimonialista. Constituem princípios orientadores do seu desenvolvimento a profissionalização, a ideia de carreira, a hierarquia funcional, a impessoalidade, o formalismo, em síntese, o poder racional-legal. Os controles administrativos visando evitar a corrupção e o nepotismo são sempre *a priori*”, entretanto nesta forma de administração “o Estado volta-se para si mesmo, perdendo a noção de sua missão básica que é servir à sociedade” (PEREIRA, 1995, p.15).

propunha a alteração do capítulo da Constituição de 1988. Esta emenda tratava da flexibilização da legislação trabalhista dos servidores públicos e da eliminação do regime único da lei de contratação de pessoal para o Estado, tendo em vista a viabilização da reforma gerencial da administração pública que estava em andamento.

A administração pública gerencial, de acordo com Pereira (1997), surge na metade do século XX, em decorrência da expansão das funções econômicas e sociais assumidas pelo Estado, bem como do desenvolvimento tecnológico e da globalização da economia mundial, que deixaram transparecer os problemas de eficiência da administração pública burocrática. No contexto de globalização, o Estado viu-se pressionado ao desafio duplo de, por um lado, promover a proteção dos seus cidadãos em um momento que essa proteção estava em crise e, de outro, se fortalecer para se tornar mais eficiente, diminuindo gastos na realização de suas tarefas, visando à diminuição dos custos para as empresas nacionais que competem em nível internacional. Assim, segundo o autor, para se atingir esse objetivo, a diferença fundamental empreendida com a implementação do modelo de administração pública gerencial está na forma de controle, que deixa de centrar-se nos processos e passa a focar nos resultados, secundarizando a profissionalização rigorosa da administração pública. Nessa perspectiva, a administração pública gerencial, em tese, tem como estratégia os seguintes aspectos:

- a) Definição precisa dos objetivos a serem atingidos pelo administrador público em sua unidade;
- b) Garantia da autonomia do administrador na gestão dos recursos humanos, materiais e financeiros colocados à sua disposição para atingir os objetivos contratados;
- c) Controle de cobrança *a posteriori* dos resultados.

Articulados aos aspectos citados anteriormente, administra-se uma competição entre as unidades internas no próprio Estado e, no plano organizacional da estrutura, empreende-se a descentralização, reduzindo os níveis hierárquicos, além de promover a flexibilização com vistas à participação de agentes privados e/ou organizações da sociedade civil.

O Plano Diretor da Reforma do Aparelho de Estado (BRASIL, 1995), refere-se à crise econômica brasileira como sendo consequência da crise do Estado, que teve início no Brasil nos anos 1970 e consolidou-se nos anos 1980, como resultado de o Estado ter se desviado de suas funções básicas, ampliando suas responsabilidades para o setor produtivo e para a área social. Essa sobrecarga de demandas acarretou o desgaste gradual do serviço público, o agravamento da crise fiscal e da inflação. Em tal contexto, a reforma do Estado passa a ser vista como estratégia para a reversão da crise. Essa reforma passa pela redefinição do papel do

Estado, que na perspectiva da gestão pública “deixa de ser responsável direto pelo desenvolvimento econômico e social pela via de produção de bens e serviços para fortalecer-se na função de promotor e regulador desse desenvolvimento”. Nessa perspectiva, a reforma do aparelho do Estado¹⁰ tem o objetivo de aumentar a sua “governança”, no sentido de que o Estado potencialize sua capacidade de implementação de políticas públicas eficientes (BRASIL, 1995, p. 11-12).

Segundo Pereira (2001), a reforma gerencial baseia-se em dois pilares, a saber: a descentralização e a *accountability* social. A descentralização foi um processo político e administrativo anterior a reforma gerencial, portanto teve a sua própria autonomia, mas foi perfeitamente compatível com a implementação da gestão pública empreendida na reforma gerencial, por envolver o aumento da participação política ou a utilização do controle social ou de mecanismos sociais de *accountability*. A centralização das políticas públicas, sob o controle do governo central dificulta a *accountability* social.

A descentralização, no Brasil, iniciou-se nos anos 1980, como resultado do processo transitório à democracia, no sentido de delegar responsabilidades do governo central às unidades subnacionais dos Estados e, particularmente aos municípios, em um contexto de pós-regime militar em que a concentração do poder era abarcada totalmente pelo governo central.

Em um momento histórico em que vive o Brasil de pós Ditadura Militar (1964-1985), havia uma efervescência de reivindicação por uma maior participação na vida política, liderados inclusive pelos movimentos sociais, que se contrapunham à estrutura rígida, burocrática e centralizada da gestão educacional.

Nesse cenário, a descentralização participativa é posta pelo discurso dominante como uma “apologia da desburocratização” com a finalidade de promover a gestão eficiente do pouco recurso disponível. Entretanto na descentralização não está implicado o significado da autonomia para a gestão dos recursos e elaboração de seus próprios projetos. Além disso, o que se percebe é que embora haja um discurso participativo, o que se enfatiza na prática é a continuidade da burocracia pública, na qual a estrutura e o aparelho do Estado pós-reformista não indicam meios pelos quais seriam contempladas as demandas populares (LOUREIRO; RIBEIRO, 2011).

¹⁰ O aparelho de Estado abrange a estrutura organizacional do Estado nos três poderes – Executivo, Legislativo e Judiciário – e nos três níveis – União, Estados-membros e municípios. Assim, o aparelho do Estado é constituído pelo governo, incluindo os dirigentes dos Três Poderes e seus respectivos funcionários, além da força militar; enquanto que o Estado tem uma concepção mais abrangente, pois neste estão incluídos também o sistema constitucional-legal, regulador da população nos limites do seu território. Portanto, enquanto que a reforma do Estado é ampla, pois abrange às diversas dimensões do governo, a reforma do aparelho do Estado é restrita, ficando limitada à dimensão da administração pública (PEREIRA, 1995).

Para Pereira (2002), com a descentralização haveria a transferência de responsabilidades sobre os serviços sociais, com exceção da previdência social, do governo central para o nível local (estados e municípios), com vistas à implementação de uma maior adaptação e melhor *accountability* em relação à população local. Entretanto uma das questões problemáticas da descentralização está associada à precariedade na disciplina fiscal.

Na política de *accountability* está implicada a descentralização no interior de dada esfera do governo a fim de tornar os gerentes públicos mais autônomos e, por conseguinte, mais eficientes fazendo-os mais *accountable*, isto é, capazes de desenvolver novas formas de planejamento estratégico e de controle. Assim, enquanto a reforma do serviço público está focada nas formas clássicas de controle processual a saber, regras processuais, auditorias e revisão parlamentar, a gestão pública propõe três formas adicionais de *accountability* gerencial: o controle social, o controle por contrato de gestão e resultados e a competição controlada (PEREIRA, 2002).

Como aponta Oliveira (2015), nesse modelo de gestão pública, a ideia geral é descentralizar, delegar autoridade, definindo especificamente a ação dos setores em que o Estado opera e as respectivas competências e modalidades de administração adequada a cada setor. Entretanto, no que se refere à gestão das políticas sociais, esta é caracterizada pela centralização nas mãos da União, enquanto que apenas a execução é repassada para a responsabilidade dos estados e municípios.

De acordo com Pereira (2002, p. 20), a preocupação da equipe do MARE era promover “uma reforma do Estado de larga e longa escala” no sentido de:

- a) Definir o papel do Estado, distinguindo: atividades que deveriam ser exclusivas dentro do aparelho do Estado; os serviços sociais e científicos que deveriam ser terceirizados por organizações públicas sem fins lucrativos, ou públicas não-estatais e a produção de bens e serviços de mercado que deveriam ser privados.
- b) Descentralizar a administração dentro do governo federal, tornando os gerentes públicos mais autônomos e *accountable*, através da criação de agências executivas e reguladoras e da transformação de serviços sociais e científicos em organizações sociais.
- c) Melhorar a eficiência e a qualidade dos serviços públicos, direcionando ações para os cidadãos-clientes, ao invés de para o próprio Estado, como é comum na administração pública burocrática.

Nessa perspectiva, o Estado deixa de ser o responsável direto pelo desenvolvimento econômico e social, mediante a produção de bens e serviços, para fortalecer-se na função de promotor e regulador desse desenvolvimento. Para o desempenho dessa função o Estado lança

mão das seguintes estratégias: a terceirização, a publicização e a privatização. A terceirização consiste no processo de transferência para o setor privado dos serviços auxiliares ou de apoio. A publicização consiste em passar para o setor privado não-estatal os serviços sociais e científicos prestados pelo Estado (BRASIL, 1995). Na ótica do MARE, a privatização é o processo de repasse das atividades lucrativas para o setor privado, enquanto que as políticas sociais são consideradas serviços não exclusivos do Estado, portanto, são propriedades públicas não estatais (PERONI, 2007).

Pereira (2002) defende que a reforma gerencial implementada em seu ministério (1995), em vez de ser vista como uma influência externa decorrente da globalização neoliberal, consiste no resultado da crise no interior do Estado, ou seja, era o Estado desenvolvimentista latino-americano que se encontrava em crise.

Entretanto, como apontam Oliveira (2009), Loureiro e Ribeiro (2011), o que se verificou nas reformas realizadas no Brasil durante os anos 1990 foi a submissão destas a uma tendência mundial, segundo o discurso da necessidade de modernização do Estado, mesmo que para isso tivessem que seguir na contramão das conquistas da Constituição Nacional de 1988, principalmente no que se refere à proteção social e ao reconhecimento do caráter universal dos direitos sociais e das responsabilidades do Estado para com efetivação desses princípios.

No que se refere à política social conduzida no contexto de reforma liberal do Estado, durante o período entre 1995 e 2002, segundo Fagnani (2017), o foco esteve “nos pobres”, tendo em vista que esse tipo de política, além de ser barata, atendendo as exigências do ajuste fiscal, desmontava também o Estado Social decorrente da Constituição de 1988, em consonância com os propósitos da referida reforma. Assim, o que se pôde testemunhar foi a desestruturação do mercado de trabalho, a retirada dos direitos trabalhistas, o retrocesso dos direitos previdenciários, o descumprimento das obrigações constitucionais referentes à Seguridade Social, o avanço da privatização das políticas sociais (saúde, educação, previdência, saneamento, mobilidade), além da realização de um tipo de reforma agrária que atendia a “lógica do mercado”, ou seja, uma reforma comprometida em impedir qualquer tentativa de resistência à concentração de propriedades, à mecanização do campo e à expulsão da mão de obra.

Trata-se de um cenário político-econômico que concebe a universalidade da proteção social como obstáculo ao desenvolvimento econômico brasileiro. Por conseguinte, a reconfiguração do Estado pautou-se no aumento da eficiência dos gastos públicos, que desencadearam o desmantelamento institucional, orçamentário e conceitual da seguridade social, fazendo emergir as políticas de focalização. Nestas, estão implicadas a simples

redistribuição, - na essência das referidas políticas há uma articulação íntima com os objetivos políticos, os quais levam o Estado a se utilizar da promoção de recursos para amenizar as tensões - mas, sem mudar a localização social dos estratos contemplados pela política (LOUREIRO; RIBEIRO, 2011).

Esses programas focalizados de combate à pobreza “[...] apresentavam algumas aparentes inovações através do que se denomina boas práticas ou práticas saudáveis com uma maior participação da comunidade local, o que quase sempre significa uma redução de custos e a consequente ausência do Estado [...]” (OLIVEIRA, 2015, p. 630).

As reformas conduzidas na gestão de Fernando Henrique Cardoso, no período de 1995 até 2002, deram conta de promover a implantação do modelo de gestão gerencial, marcado pela descentralização, abrangendo todos os setores da administração pública, inclusive a educação. Assim, sob o comando do então ministro da Educação Paulo Renato Souza, que esteve à frente desse ministério durante as duas gestões do referido governo, o modelo de gestão pública gerencial foi incorporado às políticas educacionais.

No âmbito educacional, em decorrência da transferência de responsabilidades para o nível local, pode-se verificar a descentralização de cunho pedagógico, financeiro e administrativo através de um conjunto de reformas realizadas na educação brasileira que possibilitaram a reestruturação do ensino no que se refere à organização escolar, redefinição dos currículos, à avaliação, à gestão e ao financiamento. Tais mudanças ficaram muito visíveis nas alterações ocorridas na Constituição de 1988 e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, Lei n. 9394/96 (OLIVEIRA, 2009).

Em relação ao pedagógico, a modernização do Estado, demandava força de trabalho melhor qualificada em face da reestruturação do processo produtivo. Assim, ocorreram mudanças no currículo com a adoção de uma matriz de competências e habilidades que pudessem atender as novas demandas do mercado de trabalho. Foi ampliado o sistema nacional de avaliação mediante o aperfeiçoamento do Sistema de Avaliação da Educação Básica – SAEB¹¹ e a implantação de novas modalidades de exames, tanto para a educação básica como para o ensino superior, tais como: o Exame Nacional de Cursos – O Provão¹², e Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM, além da reforma específica da educação profissional, articulando nível técnico e ensino médio regular, enfatizando a educação geral e o forte apelo à

¹¹ Conforme portaria n. 931, de 21 de março de 2005, é composto por dois processos: Avaliação Nacional da Educação Básica – Aneb e a avaliação Nacional do Rendimento Escolar – Anresc.

¹² O Exame Nacional de Cursos (ENC – Provão) foi aplicado aos formandos entre os anos de 1996 – 2003, visando avaliar os cursos de graduação da Educação Superior, mediante os resultados de aprendizagem dos egressos desses cursos.

empregabilidade. Quanto ao financeiro, houve a instituição do Fundo de Financiamento e Manutenção do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério – FUNDEF, o qual demonstra a priorização do Ensino Fundamental, em detrimento da defesa do amplo direito à educação básica. Com a implantação do FUNDEF¹³, a ideia de universalidade da educação foi substituída pela ideia de prioridade do Ensino Fundamental e da progressiva universalização para o Ensino Médio. Consequentemente, há uma mudança de foco das políticas educacionais que passa a priorizar o Ensino Fundamental (OLIVEIRA, 2009).

No âmbito das reformas, o modelo gerencial atribui grande relevância à gestão, portanto, a escola é o núcleo do sistema e o diretor é o principal representante, personificando o novo modelo de gestão e tornando-se o elemento crucial para a transformação do modo de organização da escola. Implanta-se uma nova forma de regulação, mediante a qual, ao mesmo tempo em que há a descentralização da implementação das ações, põe-se em prática novas formas de controle e vigilância baseados na autoverificação e cobrança de resultados que são fixados em contrato de objetivos e metas em nível de escola. Com essas mudanças, pode-se identificar que houve um distanciamento do contexto social e político pois o foco fica restrito ao entorno e aos resultados imediatos, desencadeando o enfraquecimento da noção de educação como bem público e universal. Em um sentido mais amplo, essas reformas no plano da gestão das políticas sociais brasileiras, ao invés de estarem fundadas na orientação de atendimento universal, ficaram restritas a atingir determinados públicos, encontrando justificativa na necessidade de focalização dos gastos sociais que deveriam atender de imediato os grupos mais vulneráveis. Essas medidas de alívio da pobreza estão em consonância com as políticas de ajuste estrutural que orientaram as políticas engendradas no contexto da América Latina nesse período (OLIVEIRA, 2009).

Com a reforma do Estado, a educação brasileira inseriu-se em um processo fragmentado de gestão com uma profusão de programas sociais e educativos a fim de atender a públicos focalizados, revelando grande dispersão de políticas temporárias que se afirmaram mais como políticas de governo que como políticas de Estado, cujas bases institucionais de controle social não estavam definidas. Assim, instaura-se um cenário de (des)sistematização, ou seja, uma organização da educação nacional fragmentada, segmentada, flexível e dispersa que não contribuía para estabelecer bases de cooperação, integração e coesão entre os entes federativos e menos ainda entre os indivíduos (OLIVEIRA, 2011).

¹³ O FUNDEF foi instituído pela Emenda Constitucional n. 14/06 e lei n. 9424/96, tendo em vista a força do financiamento compulsório do mesmo.

A partir de 2003, com a eleição de um presidente oriundo das classes populares, iniciou-se no cenário brasileiro um novo ciclo de expectativas populares, em função da oposição assumida pelo presidente eleito e por seu partido aos processos de privatização do Estado e ao modelo de gestão pública empreendidos no governo anterior.

No entanto, como aponta Fagnani (2017), no âmbito de uma conjuntura político-econômica neoliberal, havia incertezas e apreensões nos setores econômicos. Por consequência, o então candidato à presidência Luiz Inácio Lula da Silva, visando acalmar os agentes dos mercados financeiros internacionais, utiliza-se da estratégia de recuo quanto à postura anticapitalista que o partido ao qual estava vinculado, o PT, adotara até então. Foi nessas condições de dar continuidade aos parâmetros neoliberais que direcionaram o governo anterior que o primeiro mandato do presidente (2003-2006) foi conduzido.

Assim, o que se viu foi o continuísmo econômico e social, com a implantação de reformas liberais demandadas pelo mercado, principalmente com o resgate da agenda liberal pelo Ministério da Fazenda, que enfatizava a estratégia econômica em detrimento do desenvolvimento social, fato que restringia as possibilidades das políticas sociais.

De acordo com Fagnani (2017), no segundo governo do presidente Luiz Inácio Lula da Silva (2007-2010), pode-se identificar que houve o abrandamento das tensões advindas dos paradigmas do Estado mínimo e do Estado Social em função da volta do crescimento da economia, algo não visto durante os últimos 25 anos. Esse crescimento foi reforçado com a implantação, em 2007, do Pacto de Aceleração do Crescimento – PAC, fundado na realização de grandes obras de infraestrutura. Entretanto, com o rebentamento da crise financeira internacional de 2008, algumas medidas e estratégias agressivas foram adotadas, como a ampliação do crédito, que praticamente dobrou entre 2003 e 2012. O resultado pode ser percebido no crescimento econômico e na inclusão social que se refletiram na melhora dos fundamentos macroeconômicos, na expansão dos gastos sociais e na melhora dos indicadores sociais.

Segundo Oliveira (2015), embora o governo Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2010) tenha promovido avanços no que se refere à diminuição da pobreza e à inserção social de setores historicamente marginalizados tanto na sociedade, quanto no sistema escolar, estas mudanças não deram conta de produzir a ruptura com a racionalidade das políticas educacionais do modelo de gestão pública pautado na busca da eficiência privada e na regulação de mercado, característico do governo neoliberal anterior.

Essa continuidade quanto à gestão pública gerencial pode ser verificada no governo de Luiz Inácio Lula da Silva, ao se verificar que a sua ênfase recai sobre os gastos com políticas

assistenciais e compensatórias, fator que expressa o aprofundamento da focalização da política social em detrimento de uma universalidade. Portanto, promove-se a ampliação dos programas de complemento de renda para os mais pobres; seguindo nesse critério, a lógica do governo anterior, reafirmando uma concepção de política social que ignora os aspectos estruturais relacionados às relações de classes sociais que, engendradas no modelo capitalista, desencadeiam a miséria e a pobreza (FILGUEIRAS, 2007; LOUREIRO; RIBEIRO, 2011; OLIVEIRA, 2011).

Ao longo do primeiro mandato, conforme constata os dados do relatório da Pesquisa por amostra de domicílios (PNUD/IBGE, 2005), o governo do presidente Luiz Inácio Lula da Silva consegue diminuir a taxa de miséria apresentada em dados verificados no governo anterior. Entre os programas sociais, o destaque foi o programa Bolsa-Família¹⁴ (uma reformulação do programa Bolsa-Escola, criado anteriormente no governo FHC), cuja finalidade principal consiste na transferência direta de renda do governo para as famílias que se encontravam em situação de pobreza extrema. Torna-se visível nos dados apresentados nas pesquisas realizadas que os programas e políticas implementados propiciaram alterações nas condições de existência do público-alvo, proporcionando uma melhora na renda e na possibilidade de acesso a determinados serviços, mesmo que elementares, fator que se traduz na diminuição do padrão de vida indigna dos beneficiários desses programas. Entretanto, há o questionamento sobre a passividade e incapacidade desse tipo de política social estimular o desenvolvimento da autonomia dos atendidos, no sentido de que consigam atingir algum tipo de independência para sair dessa condição. Ou seja, questiona-se em que medida essas políticas de focalização que promovem a melhoria na situação dos mais pobres tem propiciado a redução das desigualdades no contexto brasileiro, historicamente marcado pelas injustiças sociais (OLIVEIRA, 2009).

Além do bolsa-Família, outros programas foram implantados como o Projovem e o Primeiro Emprego, os quais demonstram que a educação constitui uma importante via para a implantação dos programas sociais. No que se refere especificamente às políticas educacionais, pode-se verificar a mesma lógica, ou seja, chegam às escolas programas especiais, políticas temporárias, desprovidas de uma regularidade. Nesse contexto, emerge o Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE, que reúne 17 programas destinados à educação básica. Seguindo a racionalidade da descentralização, estes programas são traduzidos em parcerias e compromissos que são estabelecidos com os governos locais, tendo como objetivo atingir as

¹⁴ O bolsa-família foi criado por meio do decreto n. 5.209 de 17 de setembro de 2004.

metas do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB¹⁵. A fixação da média de referência seis a ser atingida, foi feita com base nos resultados educacionais obtidos pelos 20 países melhores colocados do mundo, segundo a Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico – OCDE (OLIVEIRA, 2009).

Com base nos resultados do IDEB, o Ministério de Educação e cultura – MEC implantou o Plano de ações Articuladas – PAR, mediante o qual o governo federal oferece apoio aos municípios através de assistência técnica em prol da melhoria da qualidade, tendo como referência as metas de desempenho bianuais estabelecidas para cada escola até 2022. Posteriormente, cria-se o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, em que se realiza a mobilização social pela melhoria da educação básica. Assim, a União, em parceria com municípios, Distrito Federal e estados, acionando a participação das famílias e da comunidade promove programas e ações de assistência técnica e financeira (OLIVEIRA, 2009).

As políticas do governo Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2010) são marcadas por certas ambiguidades e contradições. Assim, embora tenha havido a tentativa de buscar responder as expectativas, muitas frustrações ocorreram e o que prevaleceu foi uma continuidade do aparato de reformas educacionais de alcance e complexidade extensivos. Ao invés de implantar uma re-reforma da educação, o governo Luiz Inácio Lula da Silva optou pela comodidade de permanecer com políticas neoliberais pautadas na gestão gerencial anterior. Essas contradições ficam expressas também nos dados verificados por importantes instituições de pesquisa. A exemplo, o Instituto de Pesquisas Avançadas – IPEA, apresenta dados que demonstram uma diminuição da proporção da população brasileira que vive abaixo da linha de pobreza, desde 2003, que vem acompanhada do aumento da capacidade de consumo da população. Essas mudanças também são identificadas na melhora dos dados do Índice de Desenvolvimento Humano por Município -IDHM¹⁶ do Brasil, que em 2000 apresentava 70% dos municípios no grupo dos municípios com “muito baixo desenvolvimento humano”, mas que em 2010 esse percentual de municípios caiu para 0,57%. Entretanto, torna-se relevante enfatizar que os quatro primeiros colocados no IDHM são municípios da região Sudeste (três) e Sul (um), em que há a maior concentração de riqueza do país. Por outro lado, os quatro piores resultados pertencem à região Norte, refletindo-se um cenário geograficamente desigual e distante da isonomia entre os municípios (OLIVEIRA, 2009; 2015).

¹⁵ O IDEB foi elaborado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP/MEC, para avaliar as condições de ensino no Brasil.

¹⁶ O IDHM segue os mesmos parâmetros do Índice de Desenvolvimento Humano – IDH desenvolvido pela ONU.

Apesar das políticas de redução da pobreza, postas no governo de Luiz Inácio Lula da Silva, terem ocasionado uma sensível melhora verificada nos dados referentes ao IDHM, pode-se identificar também que o Brasil continuou sendo um dos países mais injustos socialmente no cenário mundial. Isso ficou nítido no Relatório do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento Humano (PNUD, 2010), no qual o país aparece como o terceiro mais desigual entre o conjunto de países avaliados. Tal desigualdade reflete também no âmbito educacional pois os programas de inclusão promovidos convivem com políticas de homogeneização reforçadora do mérito acadêmico, dirigidas à competição e a busca da eficiência, que é avaliada através do desempenho dos alunos em exames de larga escala. Trata-se de políticas que enfatizam a técnica no lugar da política e a eficiência no lugar do bem-estar como direito. Ou seja, tem como foco reparar a defasagem de quem não consegue entrar na engrenagem geral, ao invés de mudar a engrenagem que os coloca de fora (OLIVEIRA, 2015).

Oliveira (2015) enfatiza que, no governo da presidenta Dilma Rousseff (2011-2017), as contradições que apareceram no governo do Presidente Luiz Inácio Lula da Silva permaneceram ou foram aprofundadas. O seu governo também foi marcado pela contradição em que, ao passo que se buscava promover a inclusão social da população mais vulnerável socialmente, simultaneamente procurava-se responder às demandas empresariais, em consonância com o modelo de gestão gerencial. Um exemplo disso foi a criação do Programa Nacional de acesso ao Ensino Técnico e Emprego – PRONATEC, mediante o qual empreendeu o diálogo do governo com as entidades empresariais.

Segundo Fagnani (2017), o período do governo de Dilma Rousseff (2011-2014), foi marcado pela exacerbação das tensões entre o Estado Mínimo e o Estado Social, associadas a um caráter antipopular e antidemocrático, em função da desaceleração do crescimento, decorrente dos desdobramentos da crise financeira internacional. As políticas de isenção fiscal adotadas contribuíram para a piora do quadro das contas públicas e da Seguridade Social. Nesse cenário, a oposição avançou no sentido de intensificar a campanha ideológica contra o suposto programa intervencionista da “esquerda”, mediante o qual o Brasil é apresentado em uma posição de “crise econômica terminal”. Por outro lado, o governo que mantinha uma posição confortável de aprovação popular cujo patamar sustentava-se na média de 80% de aprovação entre 2007 e 2013, descuidou da comunicação com a população e não se colocou no embate ideológico, apresentando contrapontos que pudessem fundamentar e defender suas ações no sentido de não permitir o abalo de sua popularidade.

Como aponta Fagnani (2017), no governo dos petistas é inegável que houve uma melhor integração entre objetivos econômico e sociais que possibilitaram a melhoria dos padrões de

vida da população em decorrência do crescimento da economia e da distribuição de renda de trabalho, algo que não era visto no cenário brasileiro durante os últimos 50 anos. Entretanto, o reconhecimento desse fato não significa reforçar a ideia de que houve a implantação de um novo modelo de desenvolvimento.

Conforme Sader (2014), o que houve nos governos do Partido dos Trabalhadores foi um “reformismo fraco”, fundado em um modelo de transformação lenta dentro da ordem e sem rupturas, através de mudanças graduais. Ao assumir o poder, ao invés de minimizar o peso das alianças às quais se submeteu, intensificou a prática neoliberal e, por conseguinte, distanciou-se das bases populares, abriu mão da disputa pela hegemonia da sociedade, abdicando de um projeto de sociedade para assumir um projeto de poder.

Para além do “reformismo fraco” dos governos progressistas, segundo Fagnani (2017), pode-se identificar uma série de questões complexas e condicionantes que estão envolvidas nos desacertos que culminaram na atual tragédia política brasileira. Em nível local, não se podem ignorar “os vícios e distorções do sistema político brasileiro”, marcado pela mercantilização do voto e pelo financiamento empresarial de campanhas, os quais limitam o “presidencialismo de coalizão”, em que, para governar, é demandado formar uma maioria parlamentar através da “negociação” com mais de vinte partidos. Outra questão importante a ser considerada é o fracasso da educação nacional quanto à tarefa de formar para a democracia. Segundo pesquisa apoiada pelo Banco Interamericano de Desenvolvimento – BID, apenas um terço da população brasileira apoia a democracia. Tratam-se de características arraigadas na sociedade brasileira que se interpõem no sentido de alcançar objetivos de transformações. Em nível mundial, questões como a corrosão da base salarial e o retrocesso dos sindicatos fragilizam as pautas progressistas. Além disso, a dificuldade de comunicação da esquerda com os pobres e a predominância de um capitalismo pautado na dinâmica das finanças globalizadas, fomentam correlação de forças rigidamente desfavorável aos projetos de transformação.

Segundo Fagnani (2017), o período que se iniciou entre 2016-2018, pode ser representado pelo fim de um ciclo de construção embrionária da cidadania social no Brasil que foi iniciado com a Constituição de 1988. Pode-se identificar um momento de radicalização do projeto liberal que segue na direção de atingir o ápice na realização da reforma iniciada nos anos de 1990, mediante a ação de privatizar o que for possível tanto no âmbito da infraestrutura econômica, quanto na infraestrutura social. O único propósito do governo atual é colocar a inflação no centro da meta, utilizando para isso medidas como o aumento da taxa real de juros, o corte de investimentos e de gastos sociais, além do rebaixamento da renda do trabalho, que têm colocado o país em uma grave recessão econômica. Estas medidas refletem no decréscimo

da atividade econômica nos dois anos seguidos, 2015 e 2016, e servem como estratégia dos representantes do mercado para a elaboração do consenso em torno da ideia de que a estabilização da dívida pública depende da modificação do “contrato social da redemocratização”, no sentido de cortar os gastos obrigatórios das políticas sociais universais resguardadas na Carta Magna de 1988, como sendo a única alternativa. Trata-se do aniquilamento do Estado Social que vem sendo arquitetado, através de seis ações principais, a saber: o “novo regime fiscal”; o fim de vinculações de recursos para a área social; a reforma da previdência social; a reforma tributária e o retrocesso nos direitos trabalhistas e sindicais.

Ao perder as eleições, as elites brasileiras, mediante uma coalizão política, financeira, e empresarial resolveram assumir o governo do país pela via do golpe, mediante um *impeachment* nitidamente tramado, deixando muito visível o quanto a democracia e a cidadania social são elementos frágeis e estranhos ao capitalismo brasileiro. Nesse cenário de recuo da cidadania social, o desafio atual é promover a resistência de todas as formas, no sentido de conter os retrocessos que se pretendem concretizar nos próximos anos, sob pena de não haver mais possibilidade de efetivação de quaisquer projetos de transformação (FAGNANI, 2017).

2.4 PROCESSOS DE REGULAÇÃO TRANSNACIONAL: POLÍTICAS DE GERENCIAMENTO E RESPONSABILIZAÇÃO NO ÂMBITO EDUCACIONAL

O projeto de modernidade capitalista constitui-se como um projeto societal, conduzido pela busca de desenvolvimento social e econômico em articulação com a revolução industrial e, ao mesmo tempo, como um projeto político e cultural motivado pela pretensão racionalista do humanismo burguês, no qual foram fundadas as revoluções americanas e francesa. A base do projeto da modernidade foi a construção do Estado-nação (AFONSO, 2001).

Afirma Ortiz:

Diferentemente da noção de Estado (muito antiga na história dos homens), a nação é fruto do século XIX. Ela pressupõe que no âmbito de um determinado território ocorra um movimento de integração econômica (emergência de um mercado nacional) social (educação de todos os cidadãos), política (advento do ideal democrático como elemento ordenador das relações dos partidos e das classes sociais) e cultural (unificação linguística e simbólica de seus habitantes) (1999, p. 78).

Nessa perspectiva, compreende-se que, se por um lado, o Estado já existia, a nação era vista apenas como um conjunto dos cidadãos do Estado, sem necessariamente haver a exigência da homogeneidade cultural ou étnica desses indivíduos; por outro lado, havia os movimentos nacionais sem a prévia existência de um Estado próprio. A junção do Estado à nação, mediante

o binômio Estado-nação, designa a ideia de uma organização que intenta a isomorfia de território, etnia, governo e identidade nacional. Sobretudo nos dois últimos séculos, a escola pública, como escola do Estado, teve um papel decisivo na contribuição para a construção do Estado-nação moderno, no sentido de que serviu como instrumento para a reprodução de um projeto societal integrador e homogeneizador, prestando-se ao papel de sobreposição e substituição das múltiplas subjetividades e identidades culturais, raciais, linguísticas e religiosas de origem local por um ideário político e cultural comum com vistas à construção de uma identidade nacional (AFONSO, 2001).

Assim, como afirma Santos (2005), pode-se identificar uma ambiguidade no desempenho do papel do Estado-nação, pois se, externamente, este tem se constituído como defensor da diversidade cultural e da autenticidade da cultura nacional, internamente tem se apresentado como instrumento de homogeneização e de uniformidade, no sentido de extinguir as variedades culturais locais próprias do território mediante a articulação de uma diversidade de estratégias que envolvem o poder de polícia, do direito, do sistema educacional e dos meios de comunicação social em articulação.

Em um contexto de ambivalências, decorrente das complexas influências mais ou menos indiretas dos processos de globalização cultural e político-econômico e com a transnacionalização do capitalismo, pode-se identificar a redefinição do papel do Estado e a emergência da ideia de uma crise do Estado-nação, entretanto essa referência à crise não significa necessariamente a morte do Estado como instituição política.

No contexto de globalizações parece que o Estado-nação perdeu a centralidade tradicional enquanto unidade privilegiada de controle econômico, social e político. As organizações transnacionais corroem gradativamente a capacidade de os Estados-nação conduzirem o fluxo de pessoas, bens, capital ou ideias mas, por outro lado, os Estados-nação exercem uma influência forte particularmente no campo da regulação jurídica. Assim, o Estado tem de intervir para deixar de intervir, ou seja, tem de regular sua própria regulação para garantir que as políticas definidas em âmbitos transnacionais sejam materializadas nacionalmente (SANTOS, 2005; SANTOS, 2008).

A crise instaurada no regime geral de valores, em decorrência de uma multiplicidade de particularismos decorrentes de um complexo processo de descentramento das ciências e do Estado-nação, articulados em um cenário de globalização social, econômica, política e cultural, engendram tensões, lutas e questionamentos quanto ao conteúdo das políticas sociais e dos seus significados nos contextos dos Estados-nação.

A emergência de novas organizações e instâncias de regulação supranacional, que se juntam a outras já existentes, formam uma espécie de rede que influencia os diferentes países a adotarem medidas ditas modernizadoras, às quais trazem implicações diversas para a reforma do Estado enquanto aparelho político-administrativo de controle social. O Estado passa a assumir de forma bem mais explícita a função de mediação e adequação às prioridades definidas externamente, promovendo uma agenda coerente com os ditames do capitalismo transnacional e da globalização hegemônica (AFONSO, 2001).

Para atender as demandas de prioridades definidas em âmbito transnacional, procura-se substituir o paradigma burocrático da administração pelo paradigma administrativo-empresarial e isso é traduzido também na emergência de um novo paradigma do Estado, denominado paradigma do Estado-regulador, que deixa de ser provedor de bens e serviços para desempenhar principalmente o papel de regulador do processo de mercado (GOMES CANOTILHO, 2000).

Em sua nova forma de atuar, no que se refere à educação, emerge o Estado-avaliador caracterizado pela transição de uma forma de regulação burocrática e centralizada para uma forma de regulação híbrida que conjuga o controle pelo Estado com estratégias de autonomia e auto-regulação das instituições educativas. Na educação básica, o Estado-avaliador aparece sobretudo pela promoção da competitividade, mediante avaliação externa e através da predominância de uma racionalidade instrumental e mercantil, focada nos indicadores e resultados quantificáveis e mensuráveis, desconsiderando as especificidades dos contextos e dos processos educativos. Quanto à autonomia, essa fica restrita muito mais ao plano retórico, servindo como pretexto para a avaliação e responsabilização dos atores (AFONSO, 2001).

O surgimento dessas agências internacionais multilaterais ocorreu na Conferência de Bretton Woods, em 1944, nos Estados Unidos, na qual, sob a liderança dos Estados Unidos e com a participação de 44 países, discutiu-se a reconstrução econômica dos países devastados em um cenário pós 2ª Guerra Mundial. O objetivo desta Conferência era “refundar o capitalismo, definindo novas regras para as relações econômicas e comerciais entre os países”, tarefa assumida, principalmente, pelo Banco Mundial e pelo Fundo Monetário Internacional, que, em princípio, mediante empréstimos com juros baixos, ajudariam na reconstrução de países destruídos pela guerra. Posteriormente, com a intensificação da globalização econômica, os empréstimos foram estendidos para os países em desenvolvimento. Tal estratégia visava exercer o controle das políticas econômicas e sociais desses países, oferecendo a implementação de infraestrutura (LIBÂNEO, 2016).

Os principais organismos internacionais que atuam nessa perspectiva são: a Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura – Unesco; o Banco Mundial;

o Banco Interamericano de Desenvolvimento – BID; o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento – PNUD e a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico – OCDE, os quais, mediante a realização de conferências e reuniões internacionais, elaboram os documentos, que, legitimados pelas assinaturas dos países membro, servem de referência para a implementação das políticas em âmbito mundial. No Brasil esta intervenção parece estar se intensificado cada vez mais nas atuais políticas educacionais implementadas.

Os organismos internacionais detêm o poder de decisão quanto aos rumos das políticas educacionais dada a disparidade de condições desiguais de negociação entre os órgãos multilaterais e os Estados-Nacionais e os interesses dos contratantes envolvidos nessas negociações.

Entretanto, como afirma Santos,

O Estado Nacional não está em vias de extinção e continua a ser um campo de luta decisivo. A erosão da soberania e das capacidades de ação ocorre muito seletivamente e apenas nos domínios da providência para os cidadãos. Nos domínios repressivos e no domínio da providência para as empresas não se vislumbra o mínimo sinal de erosão das capacidades do Estado ou, se existe, é muito tênue (2008, p. 315).

Central a tudo isso está a mudança em relação ao papel do Estado-nação. Em seu novo papel assumido, ele define alvos e utiliza-se de mecanismos de avaliação que lhes permitem dirigir as atividades do setor público “à distância”. Na esteira dessas negociações díspares, em que as políticas educacionais são articuladas às políticas econômicas e empresariais no plano macropolítico, define-se um padrão universal de políticas para a educação, baseado em indicadores e metas quantificáveis como critério de governabilidade curricular, visando ao controle dos sistemas de ensino nacionais (LIBÂNEO, 2016).

Os países periféricos e semiperiféricos do sistema mundial, guiados pelo pensamento da modernização e visando o progresso e a competitividade, buscam legitimação e assistência técnica junto a essas organizações internacionais. Para tanto, submetem a formulação de suas políticas educacionais ao que é preconizado pelas referidas organizações internacionais.

Segundo Teodoro (2003), a ideologia do progresso é representada no pensamento que equaciona educação à desenvolvimento, compreendendo que o investimento nos sistemas educativos seria a garantia do desenvolvimento socioeconômico. Para tanto, utiliza-se da Educação Comparada¹⁷ para estabelecer as leis gerais sobre o funcionamento dos sistemas educativos, no sentido de que sejam garantidas a racionalização do ensino e a eficácia das políticas educativas, sendo esta a retórica central das ações reformadoras. A definição do

¹⁷ Para aprofundar esse tema ver Teodoro (2003).

método comparativo para o estabelecimento dessas leis gerais apresenta como dimensão principal o discurso da objetividade e da quantificação, situando como questão central para análise do problema a coleta e análise de dados. Nessa perspectiva, a questão mais importante, isto é, aquela que se refere à própria construção dos dados e dos enquadramentos teóricos que lhes subjazem, raramente (ou nunca) é considerada.

Prevalece um positivismo instrumental, mediante o qual, “a educação comparada, no seu paradigma vulgarizado pela generalidade das organizações internacionais, tem produzido um conhecimento muito limitado, servindo antes, sobretudo, para as autoridades nacionais legitimarem suas políticas” (TEODORO, 2003, p. 53).

Nesta perspectiva, no âmbito de um cenário de colonialismo como relação social, copiam-se e adequam-se as experiências de outros Estados-nação, tendo como referência as recomendações e exigências postas pelas agências vinculadas aos grandes organismos internacionais que divulgam enfaticamente a eficácia dessas experiências (e que são apresentadas como modelos a serem seguidos). Como no pressuposto da contratualização social, cria-se, portanto, uma espécie de “regime geral de valores” que serve de base para legitimar e justificar a implantação das referidas políticas educativas, disseminando um ideário “do bem comum e da vontade geral”, porque estas políticas “parecem ter” valores partilhados por muitos, fator que permite estabilizar as expectativas dos cidadãos quanto aos objetivos da educação. Ou seja, propaga-se a compreensão de que respondem a “interesses gerais” e, portanto, são “necessárias” a todos.

A definição dos objetivos educacionais está sendo definida de fora para dentro, ou seja, ignoram-se as especificidades culturais locais para perseguir os interesses corporativos empresariais, valorizados por agências internacionais como a Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico – OCDE, que detém o poder de avaliar a educação no mundo, através de um sistema de avaliação comparada, denominado de Programa Internacional de Avaliação de Estudantes – PISA, cuja finalidade é produzir indicadores sobre a efetividade dos sistemas educacionais mediante a aplicação de testes padronizados. Por conseguinte, os Ministérios da Educação estão se submetendo à perspectiva de alinhamento da qualidade educacional, utilizando o parâmetro desenvolvido pela OCDE e que orienta o PISA.

Apesar do recurso financeiro, funcionar como elemento prioritário de legitimação das escolhas das políticas a serem implantadas no plano nacional, simultaneamente, pode-se verificar que os estudos e publicações das organizações internacionais terminam desempenhando papel decisivo na normalização das políticas educativas nacionais e assumindo o controle da definição de uma agenda. Esta agenda, além das prioridades, determina as formas

como os problemas se apresentam e fixa um mandato com maior ou menor poder de influência, mais ou menos implícito, de acordo com a centralidade dos países (TEODORO, 2003).

A formulação de leis gerais proporciona às organizações internacionais o direcionamento em cada país da ação reformadora no campo da educação, pois consegue estabelecer-se como modelo de garantia da eficácia das políticas educativas, sendo esta a retórica central das atuais políticas educacionais. Com esse objetivo, são realizados seminários, congressos, *workshops*, estudos e exames no sentido de criar vastas redes de contratos, de financiamentos e de troca de informações e de conhecimentos envolvendo autoridades político-administrativas, atores sociais e investigadores universitários, no sentido de estabelecer essas leis gerais (TEODORO, 2003).

Essa perspectiva é reiterada no documento do Banco Mundial no qual são definidos os objetivos da “Aprendizagem para Todos” e são fixadas as estratégias para o período 2011-2020.

Esforços estão em andamento no Banco, em colaboração com os parceiros de desenvolvimento para desenvolver um quadro de referência e ferramentas para medir as habilidades e competências da força de trabalho de um país. Um objetivo desses esforços é aumentar a cota de projetos de educação que inclua objetivos do mercado de trabalho e, assim, melhorar a aquisição de habilidades da força do trabalho (BANCO MUNDIAL, 2011, p. 44).

A internacionalização das políticas educacionais é estrategicamente posta mediante a ação dos reformadores empresariais¹⁸ da educação, que constituem uma coalizão entre políticos, mídia, empresários, empresas educacionais, institutos e fundações privadas e pesquisadores que se alinham em torno da ideia de que a forma de organização da iniciativa privada consiste em uma proposta mais adequada para “consertar” a educação do que as propostas advindas dos educadores profissionais. Trata-se de um grande movimento com vistas à adaptação da escola às novas exigências da reestruturação produtiva e da promoção do aumento da produtividade empresarial (FREITAS, 2011, 2012).

Segundo Castro (2014), forte colaborador dos teóricos do capitalismo, não importa se o modelo tem relação com o mundo produtivo. Este setor se antecipou apresentando regras e ferramentas que servem para todas as instituições, mesmo de naturezas variadas e o entendimento disto por outros setores provoca o ganho de qualidade para eles.

Pode-se identificar no país a formação de redes de institutos e fundações privadas movidas pelo fim de apoiar e disseminar experiências e iniciativas em consonância com as ideias empresariais, as quais estão interligadas a entidades empresariais associadas na América

¹⁸ Tradução do termo “Corporate reformers”, cunhado pela pesquisadora americana Diane Ravitch (2011).

Latina, que compõem uma frente continental e que, por sua vez encontram-se conectadas com outras redes em escala mundial. No Brasil, esse movimento foi denominado de “Todos pela Educação”, tendo como presidente do conselho de governança o empresário Jorge Gerdau Johannpeter, que assumiu a coordenação da Câmara de Políticas de Gestão, Desempenho e Competitividade no governo de Dilma Rousseff. (FREITAS, 2012).

A pedra angular das políticas disseminadas pela influência dos reformadores empresariais consiste na implantação das avaliações externas à escola articuladas aos processos de responsabilização, no sentido de impulsionar o aumento das médias de desempenhos dos estudantes nas avaliações de larga escala em níveis nacionais e internacionais. Estes resultados dos estudantes, traduzidos em números e divulgados na mídia, vem gradativamente assumindo um papel preponderante no que se considera como “boa educação” (RAVITCH, 2010). Nessa perspectiva, a reflexão crítica sobre as formas de organização do trabalho pedagógico da sala de aula e da escola são ignoradas e sufocadas, no âmbito de um novo ciclo que se impõe, mediante o qual o que importa observar é se na escala das médias dos alunos há uma ascendência ou descendência.

Tais políticas educacionais baseiam-se na ideia de que o problema da educação se resolve com uma gestão eficaz, com formas de organização pedagógica aliadas às novas tecnologias educativas, inter-relacionadas com a responsabilização, a meritocracia e a privatização, perspectivas que remetem à consolidação do neotecnicismo educacional (FREITAS 2014).

A postura ideológica dos reformadores empresariais atuais consiste no aprofundamento da primeira onda liberal no contexto da educação, realizada ainda no governo de Fernando Henrique Cardoso, sob a condução do ministro Paulo Renato Souza, pois o que se propõe mesmo é a adaptação da escola às exigências oriundas do mundo do trabalho e, em especial, ao aumento da produtividade de forma que sejam recompostas as taxas de acumulação de riquezas. Assim, nessa segunda onda neoliberal da educação, os reformadores empresariais chegam com bem mais experiência acumulada em 20 anos de atuação não só no Brasil, mas principalmente nos Estados Unidos, utilizando-se de novos mecanismos de pressão no sentido de direcionar a internacionalização das políticas educacionais sob o protagonismo da OCDE e de suas ramificações no Movimento Todos Pela Educação (FREITAS, 2014).

Ao analisar o discurso dos reformadores empresariais americanos, segundo Taubman (2009), o que se tem observado é a convergência de uma série de ciências como a psicologia behaviorista, as ciências da informação e a neurociência que, em articulação, tem contribuído para a criação de uma cultura de auditoria. Essa “cultura de auditoria refere-se à emergência de

sistemas de regulação na qual questões de qualidade são subordinadas à lógica da administração e na qual a auditoria serve a uma forma de meta-regulação por meio da qual o foco é o controle do controle” (FREITAS, 2014, p. 108).

A partir da “teoria da competência humana” e seguindo a perspectiva skinneriana, Gilbert (1978) enfatiza a diferenciação entre comportamento e resultado de comportamento ou performance, postulando que a obtenção de resultados com valor demanda o reforço, ou seja, a premiação da performance, dos resultados e não do comportamento em si. Assim, para o referido autor “(...) o comportamento tem sido visto como um fim, ao invés de ser visto como um meio para um fim” (1978, p. 7) e que “(...) pessoas competentes são aquelas que podem criar resultados valiosos sem o uso excessivo de comportamentos dispendiosos” (1978, p.17). Além disso, sustenta que, mesmo que a deficiência no desempenho verificado tenha como causa imediata a deficiência do repertório comportamental ou do ambiente que oferece suporte para esse repertório, sua causa última reside na “deficiência do sistema de gestão” (1978, p. 76).

Trata-se de uma política de *accountability* ou de responsabilização pautado no modelo de gestão de resultados, adotado em princípio no setor de iniciativa privada, cujo centro é a ideia do controle dos processos para garantir resultados definidos previamente como “*standards*”, mensurados em exames padronizados. Assim, o conceito de *accountability* abarca três elementos básicos: testes para os estudantes e eventualmente para professores; divulgação pública do desempenho e recompensa e sanções (FREITAS, 2013).

Essa política de *accountability* aparece estruturada na forma de uma teoria da responsabilização meritocrática e gerencialista, em que o foco da gestão está nos resultados que podem ser medidos via sistema de avaliação de larga escala, no sentido de demonstrar à população a qualidade do serviço prestado. A qualidade, nessa perspectiva da *accountability*, é a mesma que norteia os sistemas empresariais, focada nos desempenhos que possam ser mensurados e traduzidos em números, os quais são estandardizados e apresentados perante a sociedade como sendo resultados alcançados pela gestão. Atingir os primeiros posicionamentos no *ranking* dos sistemas avaliados significa conseguir também o reconhecimento e a validação social do trabalho realizado pela gestão e, por conseguinte, a manutenção do próprio poder, sendo esta uma das formas de recompensa almejadas pelos profissionais (FREITAS, 2012).

No âmbito da *accountability*, os processos de responsabilização são amplos, com consequências que atingem todos os níveis da administração: administração do sistema educacional, enquanto administração local; as escolas, na figura dos diretores; a sala de aula na figura do professor e do aluno. Esse processo se dá mediante a instituição de uma autoridade política que escolhe e indica um secretário de educação, não necessariamente educador, mas

que tenha ligação com a área de negócios ou com o campo da administração, ao qual é confiada a responsabilidade de definir os critérios para a escolha dos diretores escolares e estes, por sua vez, têm a tarefa de contratar ou demitir professores. Tudo isso é realizado em função das metas estabelecidas e da avaliação realizada com os alunos (FREITAS, 2011).

Castro (2014) enfatiza que os critérios da boa gestão podem ser explicitados a partir de uma definição de objetivos claros; quantificação das metas; compartilhamento das metas com colaboradores; criação de instrumentos para acompanhar o funcionamento passo a passo e criação de mecanismos para premiar, punir e corrigir desvios.

Nesse processo, os avanços nas técnicas de medição e avaliação permitiram o maior controle sobre o processo educativo, bem como o controle sobre a padronização do conteúdo da escola e de seus resultados. Entre os instrumentos criados pelo sistema educacional, podem ser identificados, no Brasil, os exames de larga escala em quase todos os níveis da educação e, mais recentemente, a implantação da Base Nacional Curricular Comum – BNCC (FREITAS, 2014).

Como consequência, torna-se perceptível que a avaliação de larga escala tem determinado os processos pedagógicos internos da escola: a avaliação interna, os objetivos e a extensão das disciplinas, os conteúdos, a metodologia e o tempo. Ou seja, em decorrência das avaliações de larga escala, há a regulação e a padronização dos conteúdos e métodos, os quais desencadeiam o fortalecimento do controle ideológico das escolas em função da lógica empresarial, no sentido de responder às novas necessidades que a escola deve assumir em face do desenvolvimento econômico. Além disso, pode ser observada a intensificação dos processos de apostilamentos e a contratação de empresas de consultoria tendo em vista a correção dos desvios e a melhoria dos resultados do IDEB (FREITAS, 2014).

A meritocracia implicada no sistema de responsabilização propicia a legitimação diante da opinião pública quanto às ações de controle sobre os profissionais da educação, sobre a forma de gestão e sobre a própria educação. A objetividade científica das avaliações é tomada para justificar e legitimar a sua utilização. Nesta justificativa está envolvida a busca pelo atendimento a um conjunto de interesses políticos que vão desde os objetivos eleitorais, passando pelas finalidades das corporações empresariais - que pretendem manter o controle ideológico da educação - até chegar aos fins almejados pela indústria educacional que fatura muito com a implementação dessa política. Assim, pode-se identificar que a política de responsabilização e o elemento da meritocracia articulam-se de forma bastante íntima, no sentido de produzir ambiência para o avanço da privatização do sistema público de educação nas suas diferentes formas. (FREITAS, 2011).

Segundo Adrião (2017), a implementação das políticas educacionais varia em função da forma como o setor privado se faz presente no campo da educação e em função do perfil das entidades privadas que estão envolvidas no processo. Dessa forma, pode-se observar que neste começo de século certas estratégias de privatização têm se destacado na composição dos programas de governo em níveis estaduais e municipais, cujo foco principal consiste na transferência da gestão da educação pública para o setor privado.

Entretanto a presença do setor privado na gestão das políticas educacionais ocorre de modo distinto da forma tradicional, que acontecia mediante a ação direta de entidades de representação patronal ou como ação caritativa. O que se tem observado é a disseminação de uma forma de filocapitalismo¹⁹, segundo o qual a filantropia se alinha, sem pudor, ao mundo dos negócios, aparecendo como oportunidade de ampliação dos lucros para os investidores privados. Estes aparecem na forma de fundações, institutos e similares, reivindicando o papel de socorrer as redes públicas que se encontram despreparadas, mas que o que se faz é o incremento dos negócios dispondo para esse “mercado” constituído por redes públicas seus produtos e serviços (ADRIÃO, 2015; 2017).

À medida que o setor empresarial assume o papel de protagonismo na promoção da melhoria da educação nacional, essas estratégias de privatização aparecem, seja na forma de parcerias público-privado; seja por meio do estabelecimento de contratos de gestão ou outras formas de convênios; seja ainda pela adoção de “sistemas privados de ensino” pelas redes públicas, os quais incidem diretamente sobre os currículos escolares. Nesse sentido, pode-se identificar a ampliação de contratos, convênios ou outros instrumentos equivalentes entre as esferas governamentais e as instituições privadas com ou sem fins lucrativos, as quais assumem o controle da gestão e da oferta da educação básica, cujo provedor já era o Estado²⁰ (ADRIÃO, 2017).

Libâneo (2016, p. 45) ao analisar documentos do Banco Mundial (1992), consegue verificar que, na relação entre educação e desenvolvimento econômico e, mais especificamente, no papel da educação para os grupos sociais desfavorecidos, há incorporação de temas como justiça, equidade e inclusão, no sentido de “educação para alívio da pobreza”. Assim a educação escolar é vista como sendo central para o projeto de crescimento econômico e para o

¹⁹ Os filocapitalistas ou filantropos de risco atuam no espaço entre a caridade/filantropia e o alto investimento financeiro ou de gestão (OECD, 2014).

²⁰ Os contratos podem ocorrer via um “contrato de gestão” que envolve o poder Público e as Organizações sociais ou por meio da adoção de termos de parceria, envolvendo o poder público e instituições do chamado terceiro setor, ambos os formatos derivam das alterações promovidas na constituição Federal, a partir da EC. 19 de 1998 (Di Pietro, 2006 apud Adrião, 2017).

desenvolvimento social nos moldes das exigências do capital, tendo em vista que o aumento da pobreza traz efeitos prejudiciais ao processo de globalização.

Toda essa política está em consonância com a visão posta na Declaração Mundial sobre a Educação para Todos, elaborada na Conferência Mundial de Jontien (1990), cuja temática abordou “satisfazer necessidades básicas de aprendizagem” e, com vistas a construir uma definição referente ao significado de “necessidade” e de “aprender”. No âmbito dessas discussões, em seu artigo 4, a referida Declaração define a “necessidade” como sendo o que é preciso “para a pessoa sobreviver, desenvolver plenamente suas possibilidades, viver e trabalhar com dignidade [...]”, enquanto “aprender” significa “aprender conhecimentos úteis, habilidades de raciocínio, aptidões e valores” Assim, “a educação básica deve estar centrada na aquisição e nos resultados efetivos da aprendizagem para o qual se requer sistemas de avaliação de desempenho” (UNESCO,1990).

Trata-se de uma perspectiva em que à escola cabe atender os níveis desejáveis de aquisição de conhecimentos mediante uma lista de competências, com conteúdos mínimos, e um sistema de avaliação de desempenho que mensure a aprendizagem para formar sujeitos produtivos, tendo em vista a sua empregabilidade. O papel da educação escolar fica reduzido a objetivos de solução de problemas sociais e econômicos e a critérios do mercado, em detrimento das prioridades de ensinar conteúdos e promover o desenvolvimento das capacidades intelectuais dos alunos. Há, pois, nesse enfoque, o empobrecimento da escola, que atua na exclusão social dos alunos na escola, antes mesmo da exclusão social promovida na sociedade (LIBÂNEO, 2016).

Segundo Libâneo (2016), no âmbito das políticas de contenção da pobreza e de manutenção da competitividade no contexto de globalização e de diversificação dos mercados, existem duas orientações curriculares complementares nas políticas oficiais: a primeira remete a um currículo instrumental ou de resultados imediatos, caracterizado pela formulação de metas de competências, repasse de conteúdos apostilados e mecanização das aprendizagens, priorizando os treinamentos para a resolução de testes. O segundo refere-se ao “currículo de convívio e acolhimento social, com forte apelo à inclusão social e ao atendimento da diversidade social, visando a formar para um tipo de cidadania baseada na solidariedade e na contenção dos conflitos” (LIBÂNEO, 2016, p. 49).

Para Carvalho (2012), a estratégia de gerir a diversidade decorre da percepção das mudanças drásticas que vem ocorrendo, principalmente, em termos populacionais nos países, mas também, da percepção de que essas mudanças afetam as empresas, tanto no que se refere à diversidade das pessoas a serem contratadas e dos beneficiários dessas políticas, como

também na diversidade de bens e serviços a serem fornecidos a segmentos específicos de consumidores.

Como enfatiza Carvalho (2012), esse enfoque fica nítido no documento da União Europeia (2009), ao confirmar que “gerir a nossa diversidade mediante a promoção e garantia da igualdade e da justiça, não é simplesmente ‘algo bom’, mas sim uma condição indispensável num mundo em constante transformação e cada vez mais complexo”. A gestão da diversidade cultural é necessária, pois, realiza-se como estratégia para possibilitar aos pobres integrarem-se econômica e socialmente, no sentido de prevenir e apaziguar os conflitos sociais mediante a promoção de determinados valores e atitudes como a solidariedade e o reconhecimento humano (UNIÃO EUROPEIA, 2009 apud CARVALHO, 2012, p. 86).

Esse enfoque no gerenciamento da diversidade sociocultural permeia os documentos internacionais e os documentos do Ministério da Educação. O eixo IV que trata da temática da qualidade na Educação no documento resultante da 2ª Conferência Nacional de Educação – CONAE (2014), coordenado pelo Fórum Nacional de Educação – FNE, refere-se à qualidade social para todos e aos parâmetros de qualidade como sendo algo variável e circunstancial, que depende do projeto social, orienta a política nacional e, por conseguinte, do sistema de valores da sociedade. Assim, os critérios de qualidade são decorrentes dos confrontos e acordos dos grupos e classes que a constituem.

Nessa perspectiva, segundo Libâneo (2016, p. 55-57), “o sentido da qualidade social dilui-se numa ideia vaga de educação para a superação das desigualdades e do reconhecimento e respeito à diversidade dentro de um projeto social de alívio da pobreza muito mais próximo de razões econômicas do que sociais”. Desse modo, enfatiza-se a diferença social e econômica como característica da pobreza, transformando-a em discriminação social pois aos pobres basta um currículo empobrecido e desfigurado de sua função de promover o desenvolvimento integral.

Nesse ideário, a reivindicação da diferença poderá ser empreendida no sentido de legitimar a desigualdade e a injustiça social. O reconhecimento da diferença, neste caso, é defendido, considerando-se certos fatores como origem social, etnia e gênero, tendo em vista o posicionamento social “devido” a esses Outros Sujeitos. A diferença é estrategicamente utilizada como forma de estratificação social, com o propósito de demarcar territórios sociais específicos segundo os interesses dos detentores do saber/poder hegemônico.

Lutar contra essa diferenciação/desigualdade é lutar contra o epistemicídio²¹. Trata-se de uma luta epistemológica e cultural. Epistemológica porque está centrada no questionamento de todas as formas de hierarquia sustentadas pelo saber-poder. Cultural, porque aposta na reinvenção das culturas para além da homogeneização buscada na imposição da globalização hegemônica (SANTOS, 2008, p. 153).

Além de serem despojados de suas singularidades identitárias, os povos colonizados foram despojados do lugar de produção cultural e intelectual da história da humanidade. Nessa perspectiva, como afirma Arroyo (2014, p. 67-68), é preciso “ocupar o latifúndio do saber”, ou seja, é preciso ocupar os espaços de produção e sistematização do conhecimento, partindo da constatação de que, assim como a terra foi usurpada pela força como expressão de poder, o conhecimento também foi apropriado como um padrão de poder. Ocupar o latifúndio do saber implica em compreender que a educação não é apenas o direito de um cidadão abstrato, nem as escolas públicas são espaços de aprender abstratos, mas são escolas públicas com marcas de suas culturas e identidades, com educadores/professores arraigados nas comunidades e que, ao invés de currículos generalistas, apresentam projetos focados no reconhecimento dos diferentes como sujeitos de conhecimentos e de cultura.

Trata-se de uma luta por um currículo pautado em uma ecologia de saberes²² ou uma ecologia de práticas de saberes, ou seja, um currículo pautado em “um conjunto de epistemologias que partem da diversidade e da globalização contra-hegemônica” que assentam-se em dois pressupostos, a saber: o primeiro refere-se à inexistência de epistemologias neutras, e as que reivindicam isso são as menos neutras; o segundo é que a “reflexão epistemológica deve incidir não nos conhecimentos em abstrato, mas nas práticas de conhecimento e seus impactos noutras práticas sociais” (SANTOS, 2008, p. 154).

Na sociedade capitalista moderna consolidou-se o domínio do conhecimento científico, portanto a ignorância desse domínio é desqualificadora, já que o privilégio de intervenção no real humano e da natureza passam pelo acesso a este. Como o conhecimento científico não tem sido distribuído de forma equitativa para todos os grupos sociais, os que não tem acesso ficam excluídos de determinadas práticas sociais onde domina esse tipo de conhecimento. Pode-se compreender que a injustiça social passa pela injustiça cognitiva, portanto, o acesso ao conhecimento científico é direito de todos. Entretanto, no âmbito da ecologia de saberes, a luta pela justiça cognitiva vai além da distribuição mais equitativa do saber científico, porque nesta

²¹ De acordo com Santos (2008, p. 310), o epistemicídio surge sob múltiplas versões, a saber: extermínio, expulsão, esquecimento ou sobrevivência enquanto folclore ou atração turística.

²² Ver mais sobre o conceito de ecologia de saberes em Santos (2008).

ótica, os conhecimentos científicos e os saberes não-científicos são postos em diálogo de forma que reconhecidos em uma base igualitária. Assim, credibilizar saberes não-científicos não significa desacreditar os saberes científicos, mas envolve a disposição de usá-los de forma contra-hegemônica, explorando práticas científicas alternativas e valorizando a interdependência entre os saberes científicos e não-científicos.

Nas políticas educacionais, como aponta Libâneo (2016, p. 40), é recorrente a ocorrência de dissensos quanto aos objetivos e funções da escola, as formas de organização e de gestão escolar, além da condução dos processos de ensino-aprendizagem. Isso se dá em grande parte pela ocorrência de dissensos na área da educação, acerca dos objetivos e funções da escola, os quais são resultantes da “existência de significados muito difusos de ‘qualidade de ensino’ nos meios institucional e acadêmico”, inclusive havendo diferentes posições no âmbito do campo progressista. Discutir o papel das escolas e o objetivo da educação escolar significa ter clareza sobre a importância e influência desses significados na construção do projeto de sociedade que se deseja, pois há uma relação direta entre objetivos e funções da educação escolar e outros aspectos mais amplos da sociedade. Assim, abordar criticamente a educação escolar significa, em princípio, buscar compreender não somente para que servem as escolas, mas, principalmente, questionar para que e a quem servem as escolas destinadas aos pobres.

Os desacordos nas respostas para estas perguntas traduzem as distintas significações de qualidade de ensino assumidas pelos grupos envolvidos no processo de definição das políticas. Em um contexto em que as práticas educativas estão vinculadas a interesses de uma multiplicidade de grupos e às relações de poder em âmbitos internacional e nacional, tais dissensos são resultantes das disputas quanto às significações das escolas públicas interferindo nas diferentes visões acerca dos objetivos e formas de funcionamento das escolas públicas, presentes nas políticas e diretrizes da educação nacional.

Libâneo (2016), apoiando-se em Young (2007), enfatiza que o tensionamento entre as demandas político/econômicas e as realidades educacionais consiste em uma das grandes questões educacionais contemporâneas, tendo em vista a influência poderosa dos organismos internacionais multilaterais nas políticas educacionais brasileiras.

3 A EDUCAÇÃO INFANTIL DO CAMPO E OS DESAFIOS DA CONSTRUÇÃO DE UM PROJETO EDUCACIONAL CONTRA-HEGEMÔNICO

Neste capítulo propõe-se uma discussão sobre os processos políticos e socioculturais que se estabeleceram no âmbito da Educação do Campo e da Educação Infantil e que deram suporte para a construção da proposta de Educação Infantil do Campo. Em um contexto de globalização hegemônica pode-se visibilizar a constituição desses espaços do saber como sendo espaços de luta e de possibilidade de consolidação de um projeto educacional contra-hegemônico, comprometido com a garantia do direito das crianças do campo a uma educação de qualidade que esteja pautada na construção de sociabilidades comprometidas com o rompimento das relações de dominação, fundadas em elementos socioculturais e econômicos.

A Educação Infantil do Campo vem conquistando gradativamente seu espaço e rompendo os silenciamentos e as invisibilidades no cenário político e acadêmico brasileiro à medida que demarca seu território no âmbito dos movimentos da Educação Infantil e dos movimentos sociais do campo, nas ações governamentais e nos estudos acadêmicos.

Entretanto, em um contexto político-econômico fundado nos parâmetros capitalistas hegemônicos que se disseminam globalmente, as construções socioculturais estão carregadas de significações quanto ao rural e ao urbano, as quais produzem uma visão urbanocêntrica, cuja tendência é a estigmatização, a segregação e a negação dos que são do campo.

Nesse cenário, emergem os movimentos sociais do campo e os respectivos processos de lutas, reivindicações e resistências em prol da implementação de políticas que garantam a efetivação dos direitos dos povos do campo, entre os quais o direito a uma educação que os contemple enquanto sujeitos sócio e culturalmente situados, protagonistas de sua história.

Como afirma Arroyo (2014, p. 201), um dos traços mais constantes em nossa história tem sido as lutas e movimentos dos diferentes coletivos por seus territórios, por terra, por espaços nas cidades, por lugares de cidadania, escolas, universidades, judiciário e Estado. Essa história de lutas por lugar tem um significado político denso na história dos setores populares dos trabalhadores dos campos e das cidades.

No que se refere aos sujeitos do campo, essas lutas podem ser vistas como reação no sentido de libertação de uma das formas mais brutais de opressão, que é o desenraizamento, a expropriação da terra, dos meios de produção da vida, dos territórios e espaços de reprodução, das identidades culturais coletivas desses sujeitos. No âmbito dessas lutas está imbricada a luta pelo direito de aprender, que pressupõe o direito a viver; o direito à escola como um lugar que materialize o direito desses coletivos (ARROYO, 2014).

3.1 DA EDUCAÇÃO RURAL À EDUCAÇÃO DO CAMPO: A TRAJETÓRIA DE UM CAMPO EM MOVIMENTO

O desgaste da sociedade feudal culminou com a ascensão do capitalismo como modelo de sociedade, no qual a posição do campo em relação à cidade foi modificada. Se antes a cidade era subordinada ao campo, a partir de então, o campo passou para a condição de subordinação à cidade, em um cenário em que a agricultura foi se submetendo à indústria.

Como afirma Saviani (2000, p. 154),

Na sociedade capitalista, a agricultura tende a assumir cada vez mais a forma da indústria, tende a mecanizar e adotar formas industriais e a se desenvolver segundo determinados insumos [...] a sociedade moderna, vai se caracterizar pela subordinação do campo à cidade, ou dizendo de outra maneira, por uma crescente urbanização do campo. O próprio campo passa a ser regido por relações do tipo urbano

Além da sujeição econômica, houve também a sujeição de valores e de estilos de vida do campo em relação à cidade, que ficou nítida na ruptura com as relações sociais anteriores e na emergência de relações baseadas na estratificação de classes, característica da sociedade capitalista. Assim, as relações sociais e de poder deixaram de ser direitos naturais para serem regidas por convenções contratuais dispostas em leis. Pode-se verificar nesse contexto a criação de várias cidades e o aumento da população urbana em função da saída da população rural para a cidade.

Nesse contexto há uma convivência aparentemente harmoniosa entre as classes sociais como resultado da criação de um conjunto de mecanismos políticos e ideológicos criados pela classe dominante, atuando no sentido de manter o controle das relações sociais de interesses capitalistas. A existência da classe média, nesse cenário, funciona como elemento de intermediação, visando amenizar as contradições do capital e servindo como forma de manutenção da crença de que a ascensão dos que estão na base da pirâmide social para o topo é possível. Ou seja, alimenta-se a ideia de que a mobilidade social pode ser conseguida e a condição para isso é a vontade individual, o esforço pessoal e o trabalho honesto e digno (SEVERINO, 2002).

No sistema capitalista, em decorrência das mudanças no mundo do trabalho, o trabalhador deixa de ser dono de sua produção para ter posse apenas de sua força do trabalho, à qual poderia ser vendida “livremente”. Nesse momento em que os camponeses deixaram de ser os donos dos meios de produção e passaram a vender sua força de trabalho, eles passaram da condição de lavradores para a de operários e proletários rurais (IANNI, 1978).

No caso do Brasil, no que se refere aos senhores proprietários de terras e de escravos, suas condições sociais não mudaram já que continuaram sendo latifundiários, enquanto os escravos passaram para a condição de servos e colonos. Daí surge uma pequena burguesia no campo, formada por arrendatários (que exploraram os diversos trabalhadores rurais) e também os ocupantes de pequenos lotes de terra com suas famílias, ou seja, pode-se identificar o processo de estratificação social também no campo (BORGES, 2012).

Essa divisão social, característica da sociedade capitalista, ocorrida tanto na cidade quanto no campo, baseia-se na definição do posicionamento de inferioridade para os que não possuem propriedades ou não detêm a posse dos meios de produção. Para estes, o trabalho que lhes foi reservado na sociedade é manual, baseado predominantemente na força física, exigindo dos mesmos apenas o domínio da técnica de fazer, portanto, torna-se desnecessário o acesso a conhecimentos sistemáticos mais elaborados. Por outro lado, para os que possuem os bens e os meios de produção, fica reservado o conhecimento sistematizado, já que a posição que ocupam socialmente demanda o esforço intelectual.

No âmbito dessa divisão social no campo surgem os termos camponato e camponês. O primeiro refere-se aos que trabalham na terra e possuem os meios de produção, isto é, as ferramentas e a própria terra; o segundo é usado nos diversos contextos para designar os cultivadores do solo em um sentido mais amplo, envolvendo os trabalhadores rurais do campo, os ribeirinhos, os caboclos, os agricultores, os agricultores familiares, os trabalhadores do campo e os pequenos produtores (FRAXE, 2000).

Para Martins (1995, p. 22), os termos camponês e camponato “são palavras políticas, que procuram expressar a unidade das respectivas situações de classe e, sobretudo, que procuram dar unidade às lutas dos camponeses [...]. Estão enraizadas numa concepção da História, das lutas políticas e dos confrontos entre classes sociais”. Assim, significa o lugar social dos trabalhadores do campo brasileiro, assumindo uma conotação política de classe e refletindo as lutas camponesas e as suas unidades.

O processo de alienação social se dissemina no âmbito do capitalismo, tanto na cidade como no campo, como forma de interpor obstáculos à organização das classes populares em função de objetivos comuns. Nessa perspectiva, há o estímulo ao individualismo e à competição na busca pelas conquistas sociais, fortalecendo a rivalidade fundada na ideia de liberdade individual, postulada no sistema capitalista neoliberal, que funciona como elemento de deterioração de qualquer possibilidade de organização coletiva popular (BORGES, 2012).

Para assumir e manter o poder na sociedade após a implantação do sistema capitalista, a burguesia precisou enfrentar os conflitos culturais que emergiram em decorrência das

profundas mudanças no modo de vida e nas relações sociais que foram desencadeadas na sociedade. Assim, buscou-se o apoio de vários intelectuais que pudessem pensar a nova organização social, tendo em vista que essa nova ordem conseguisse se estabelecer e ajustar-se com base na criação de leis e normas e tendo o Estado como o elemento de regulamentação da sociedade moderna (ENGUITA, 1989).

O campo tem se constituído literalmente um campo de lutas, não apenas nesse século, mas também nos anteriores, por consistir em um “espaço geográfico marcado pelos interesses dos senhores de escravos, senhores feudais, burgueses, capitalistas “modernos”, tornando a terra sinônimo de violência e desigualdade social, decorrente da concentração fundiária nas mãos de todos esses senhores” (VILHENA JÚNIOR; MOURÃO, 2012, p. 181). e, em consequência, condenando a maioria da população do campo à exclusão do direito às necessidades básicas.

No Brasil há um quadro histórico de contradições, opressão e desigualdades no campo, que apareceu de forma mais evidente a partir dos anos 1930 com o fim da Velha República, período em que houve o avanço da industrialização, como consequência do projeto de desenvolvimento e modernização assumidos, no qual percebe-se a acentuada marginalização da população do campo como forma de incentivar o êxodo rural (BORGES; TAVARES, 2012).

Nesse contexto de agravamento da exploração produzida durante décadas, surgem novos atores sociais no meio rural brasileiro, influenciados fortemente pelo Partido Comunista que contribuiu para a emergência do debate nacional sobre o meio rural no tocante à reforma agrária, os quais acabaram ganhando espaço na Constituição Democrática de 1946 em seu Artigo 147, fornecendo os primeiros mecanismos de sanções sobre propriedades improdutivas, que poderiam ser expropriadas para a reforma agrária (SANTOS, 2016).

Os trabalhadores do campo passaram a se organizar e se mobilizar desencadeando as lutas do campo. A organização social no campo emergiu com as primeiras ligas camponesas fundadas em 1945, com o apoio do Partido Comunista do Brasil – PC do B. Sua origem decorreu da criação da Sociedade de Plantadores de Pernambuco, que se organizou, inicialmente, com finalidade assistencialista mas, posteriormente, adquiriu um perfil político de resistência ao proprietário do Engenho Galileia – PE. Outros movimentos como o Movimento de Arrendatários (1955) em Santa Fé do Sul – SP podem também ser identificados nesse início de organização social no campo, mas as ligas camponesas podem ser consideradas como autênticos movimentos de base no campo, especialmente no Nordeste, as quais foram desarticuladas com o golpe militar de 1964 (MATOS, 2003).

Segundo Ianni (2004, p. 125),

[...] a liga camponesa expressa politicamente as reivindicações do trabalhador rural incluindo camponeses e operários. Nasce uma reação desse trabalhador às condições econômicas e sociais adversas em que se encontra enquanto produtor. Expressa uma reação à forma pela qual se reparte o produto do trabalho. O trabalhador agrícola vem sendo enganado a cada passo de sua vida: no momento de ser contratado; quando recebe os salários, quando o produto é dividido; ou na hora de ser despedido [...]. Não tem casa decente, nem alimentos e água suficiente, nem instrução, nem facilidades médicas nem esperanças de melhorias [...]. Embora alguns grandes empregadores de mão de obra admitam existência de graves injustiças e maus tratamentos do trabalhador rural [...] o modelo de conduta que domina o cenário é o dos grandes proprietários de terras, e o seu conteúdo é marcado pelo ponto de vista que considera os trabalhadores rurais como instrumentos de trabalho, e não como indivíduos com direitos a benefícios sociais, políticos e econômicos que a sociedade pode distribuir.

No período da Segunda Guerra Mundial (1939-1945) houve a expansão das fronteiras agrícolas e com isso cresceram a grilagem e a expulsão dos moradores e colonos das grandes plantações. Surgiram então as Ligas Camponesas, as organizações sindicais no campo e também as Associações de Lavradores e Trabalhadores Agrícolas e o Movimento dos Agricultores Sem Terra – MASTER. Este último buscou unificar o movimento juntamente com a União dos Lavradores e trabalhadores Agrícolas – ULTAB (1961). Mesmo enfrentando dificuldades para se organizar, vários sindicatos e federações estaduais foram criadas em 1962 e 1963, com destaque para a consolidação da Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura – CONTAG²³, cujo foco era a luta pela reforma agrária. Essa entidade, em um contexto de repressão e de perseguições sobre os seus dirigentes, sobreviveu sem conseguir realizar muitas intervenções sociais, mas hoje consiste na maior entidade sindical da atualidade, representando 25 milhões de trabalhadores e trabalhadoras rurais, organizados em 26 estados e 3.760 sindicatos. No âmbito de muitas lutas engendradas pelos povos do campo em prol da conquista da terra e de direitos trabalhistas e sociais, a bandeira que unificava todas essas lutas era a Reforma Agrária. Na década de 1960, no governo de João Goulart, houve a aprovação do Estatuto do Trabalhador Rural, no qual foram definidos alguns direitos para os assalariados do campo. Foi um período de intensa organização social protagonizada pelos trabalhadores do campo mediante diferentes movimentos sociais, como as ligas camponesas (BORGES, 2012).

Entretanto, com o governo militar, instituído através de um golpe em 1964, os movimentos sociais, especialmente os do campo, foram brutalmente reprimidos e

²³ Contag, federações e sindicatos juntos compõem o Movimento Sindical dos Trabalhadores Rurais – MSTTR.

desarticulados. A luta pela reforma agrária, que havia conquistado alguns avanços, foi sufocada, via aprovação da Lei 4.504/64, que criou o Estatuto da Terra (MATOS, 2003).

Os sindicatos foram integrados ao projeto político e econômico dos militares, passando a servir como instrumentos de assistencialismo e correspondendo ao modelo de desenvolvimento do País, fundado nos interesses do capital estrangeiro, que abriu as fronteiras para a entrada do capital multinacional ou transnacional. Durante a Ditadura Militar, em 1973, a Contag organizou o II Congresso Nacional dos Trabalhadores rurais, tendo como bandeira a reforma agrária, no entanto, o que se fez na realidade foi a defesa do Estatuto da Terra, assumindo uma postura diferente em função dos aspectos legais que oferecia. Assim, as lutas passaram a ser em defesa dos direitos trabalhistas, pela continuidade na terra e pela retomada dos sindicatos. Neste sentido, o movimento dos trabalhadores rurais passou a lutar por melhores condições de vida, entendendo que na reforma agrária está implicada a retirada dos povos do campo da exclusão social mediante o atendimento das necessidades básicas do trabalhador com justiça social (MATOS, 2003; BORGES, 2012).

No cenário pós Golpe de 1964 as organizações clandestinas mantiveram-se resistentes à ditadura e muitas pessoas foram mortas, exiladas ou passaram a viver na clandestinidade. Na década de 1970, pode-se verificar o reinício do processo de organização dos movimentos sociais com a articulação da Igreja Católica – Movimentos Eclesiais de Base (CEBs) e da Comissão Pastoral da Terra (CPT); do partido oficial de oposição Movimento Democrático Brasileiro (MDB) e dos partidos de esquerda que se encontravam na clandestinidade, como o Partido Comunista do Brasil (PC do B) e Partido Comunista Brasileiro (PCB) (MATOS, 2003; BORGES, 2012).

Nos anos 1980, a reorganização social foi retomada com o surgimento de outras lutas e movimentos sociais, desta feita com a participação das mulheres, dos sindicalistas, dos funcionários públicos, das universidades, das associações de bairros, das federações, dos movimentos dos negros, dos índios e de confederações. No que se refere ao campo, ganhou destaque o surgimento do Movimento dos Trabalhadores Sem Terra – MST²⁴, que foi fundado em 1984, vinculado à Comissão Pastoral da Terra, no Rio Grande do Sul, bem como a rearticulação da Confederação Nacional dos Trabalhadores e Trabalhadoras Rurais – Contag, no contexto do movimento rural (BORGES, 2012; VILHENA JÚNIOR; MOURÃO, 2012).

²⁴ O MST teve seu período embrionário gestado entre 1979 a 1984, quando foi criado formalmente no Primeiro Encontro Nacional dos Trabalhadores Sem Terra, realizado entre os dias 21-24 de janeiro de 1984 em Cascavel – PR.

De acordo com Caldart (2001, p. 1), o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra – MST,

É fruto de uma questão agrária que é estrutural e histórica no Brasil. Nasceu da articulação das lutas pela terra, que foram retomadas no Brasil. Nasceu da articulação das lutas pela terra, que foram retomadas a partir do final da década de 1970, especialmente na Região Centro-Sul do País e, aos poucos, expandiu-se pelo Brasil inteiro. [...] segue com os mesmos objetivos definidos neste encontro de 1984 e ratificados no I congresso Nacional, realizado em Curitiba, em 1985, também no Paraná: lutar pela terra, pela reforma agrária e pela construção de uma sociedade mais justa, sem explorados nem exploradores.

Trata-se de um movimento cujas bases filosóficas e ideológicas potencializam as lutas contra a Alca, contra os alimentos transgênicos, mobilizando liberdades democráticas, por justiça social, por educação pública gratuita e de qualidade e pela cidadania (MATOS, 2003).

A partir dos anos 1980, o Banco Mundial, assumindo a função estratégica na condução da economia dos países em desenvolvimento, implementou programas de ajuste estrutural como condição para negociação das dívidas e para concessão de novos empréstimos. Assim, conseguiu intervir na política interna e exercer forte influência na legislação desses países. Tais programas não conseguiram promover a superação da crise, pois se tratavam de propostas de cunho compensatório, destinadas às camadas mais carentes da população, sem preocupação alguma com a construção de um desenvolvimento sustentável (SOARES, 1996; CORAGGIO, 1996).

Nesse cenário, lutar pela Educação do Campo consiste em lutar contra os “pacotes” (agrícolas e educacionais), que buscam transformar os povos do campo em instrumentos para implantar e consolidar os modelos que os ignoram ou escravizam (CALDART, 2004).

Nos anos 1990, iniciam-se as reformas neoliberais e, por conseguinte, o retrocesso das políticas sociais, em consonância com o ideário globalizante que enxerga a universalidade da proteção social como sendo um entrava ao desenvolvimento econômico brasileiro. Emergem as políticas de focalização, norteadas pelo atendimento do ajuste fiscal demandado pela proposta de modernização do Estado (LOUREIRO; RIBEIRO, 2011; FAGNANI, 2017). Nesse contexto, são postos em prática programas e projetos regionais vinculados à política para o Brasil rural que envolvem financiamentos e fomentos à agropecuária (aquisição de sementes, fertilizantes, ferramentas, máquinas e implementos agrícolas); créditos agrícolas (como o Programa Nacional de Fortalecimento da Agricultura Familiar – PRONAF e o Fundo Constitucional de Financiamento do Norte – FNO) e até o perdão das dívidas dos agricultores.

No entanto, conforme Vilhena Júnior e Mourão (2012), quem mais consegue usufruir da maioria desses benefícios são os grandes produtores, por estarem bem organizados e

representados politicamente, enquanto a população mais carente não consegue efetivar o atendimento de suas necessidades. São políticas que visam impulsionar o desenvolvimento, ou retirar certas regiões brasileiras do subdesenvolvimento. Entretanto, esse subdesenvolvimento é resultante da má utilização dos recursos naturais e humanos que dificulta o crescimento socioeconômico local, bem como da inexistência de políticas de desenvolvimento nacionais, em função da vinculação do País aos ditames internacionais que priorizam o mercado externo no sentido de fornecimento de matéria-prima bruta e produtos agropecuários, em detrimento da formulação de políticas públicas adequadas às diferentes realidades regionais.

O discurso do Banco Mundial tem como centro “o ataque à pobreza”, focando a questão da equidade, do uso produtivo do recurso mais abundante dos pobres que é a força do trabalho e da oferta de serviços sociais básicos como saúde, nutrição, planejamento familiar e Educação Primária, visando apoiar as políticas de ajustes demandadas pela lógica econômica neoliberal que se expandia globalmente. A educação é vista como um instrumento para reduzir a pobreza e, principalmente como estratégia para a formação de “capital humano” demandado pelo sistema econômico de acumulação (CORAGGIO, 1996; SOARES, 1996).

Entretanto, o Estado mínimo é efetivado apenas para a população carente, que já se encontra excluída historicamente, pois para as classes abastadas e para o capital é extremamente benévolo e receptivo. Esse momento foi marcado por grandes mobilizações de trabalhadores e trabalhadoras do campo na luta por políticas públicas, entre as quais, a luta pela Educação do Campo.

Segundo Fernandes e Molina (2004, p. 26),

[...] lutar por políticas públicas significa lutar pelo alargamento da esfera pública, lutar para que a Educação não se transforme, como querem muitos hoje, em mercadoria, em serviço, que só tem acesso quem pode comprar, que pode pagar. Lutar por políticas públicas para Educação do Campo significa lutar para ampliar a esfera do Estado, para não colocar a Educação na esfera do mercado. Neste momento, entra novamente a questão da justiciabilidade do direito à Educação dos povos do campo. Porque não se instituem políticas enquanto elas não estão muito presentes no conjunto do imaginário da sociedade

Trata-se de um contexto educacional em que o Estado oferta/impõe ao povo do campo, a modalidade de educação rural, herança do processo de colonização, caracterizada pela descontextualização da cultura do campo, pela precariedade e imprevisto, pela redução ao Ensino Primário, pelo abandono durante décadas à articulação e às barganhas entre forças locais centrais (ARROYO, 2004).

A Educação Rural passou a ser evidenciada na década de 1950 e princípios dos anos 1960, em um contexto pós-guerra, marcado por altos índices de analfabetismo e baixa

escolarização da população latino-americana. O subdesenvolvimento dos países pobres e os respectivos problemas decorrentes do desenvolvimento desigual do capital, denominados de “males do atraso” (a fome, a mortalidade infantil, o analfabetismo, etc.) fomentaram o surgimento de uma cooperação internacional que, mediante organismos como UNESCO, OEA (Organização dos Estados Americanos) e CEPAL (Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe), assumiu o papel de combater esses “males do atraso” em parceria com governos nacionais.

Foi assim que surgiram projetos como os “Seminários Internacionais de Educação” que tinham como objetivo promover a reorganização dos sistemas nacionais de educação, combater o analfabetismo, ampliar os níveis de escolarização e elaborar os preceitos das populações rurais da América Latina em busca de uma nova vida internacional, mediante a formação de uma “cultura americana, com a incorporação das massas indígenas e rurais à vida nacional” (SOUZA, 1999, p.3).

Entretanto, a compreensão do problema do analfabetismo rural demonstra que a educação foi utilizada como estratégia/meio para a implantação de um projeto interventor e intolerante, haja vista que a Educação Rural e a Alfabetização de Adultos tinham como objetivo explícito a assimilação do indivíduo ou do grupo “à cultura comum através da habilitação do adulto para atuação de forma construtiva na vida social”, que significa apropriar-se da formação necessária para adaptar-se à tecnologia agrícola moderna daquele contexto (UNESCO/OEA/BRASIL, 1951, p. 59).

Em uma dimensão nacional, a Educação Rural emergiu como resultado da nova face assumida pelo capitalismo moderno que se instalava no país em um cenário desenvolvimentista e que demandava o agrupamento da estrutura agrária tendo em vista o latifúndio, a superação do atraso tecnológico, mesmo que a custo da exploração do trabalho. Já em uma dimensão internacional, no âmbito de um contexto de Pós-Guerra Mundial, a Educação Rural assumiu a finalidade de manter a ordem democrática liberal, de educar para a paz e de combater o comunismo. Assim, à medida que se modernizavam as condições de produção, modernizava-se a mão-de-obra do homem do campo mediante a sua formação econômica, social e cultural para atender aos novos requisitos do trabalho no campo. Além disso, simultaneamente, havia o propósito de enfrentar e conter as organizações populares que surgiram, a exemplo das Ligas Camponesas.

Pode-se afirmar que a Educação Rural foi um dos pontos centrais no processo de formação econômica e social, cujo objetivo era “a subordinação do campo ao processo de urbanização, industrialização; à adaptação das relações sociais de produção no campo ao

modelo capitalista e à adaptação da população rural aos preceitos culturais modernos” (MUNARIM, 2006, p. 4).

A proposta de Educação Rural foi implantada nas comunidades rurais consideradas atrasadas, no sentido de modernizá-las e, para tanto, o homem do campo devia ser reconstruído nos moldes sociais, políticos e culturais hegemônicos. Assim, a cultura do homem do campo foi desconsiderada e a ele foram impostas novas significações e relações sociais consonantes com o projeto nacional inspirado no modelo de modernização capitalista.

Conforme Souza (1999), mais do que um simples recorte geográfico, a discussão acerca da definição do rural e do urbano envolve um aparato de questões ideológicas e políticas, que retoma a tensão entre duas classes sociais opostas na Europa do Século XVIII, período de expansão do capitalismo industrial. Nesta, o urbano representa o capitalismo em ascensão e o progresso tecnológico, enquanto que o rural está associado à decadência da aristocracia da época e às formas de vida ultrapassadas desse contexto.

Assim, definir o rural e o urbano reflete uma histórica abordagem em que, se por um lado é impressa uma significação positiva ao urbano, associada à inovação; por outro, atribui-se ao rural um sentido negativo, vinculado a algo atrasado que precisa ser superado. Tal visão influenciou e permaneceu arraigada no cenário brasileiro, trazendo como consequência a implementação de determinadas políticas baseadas nessa visão urbanocêntrica. Tal visão permeou a perspectiva de Educação Rural, pensada e implementada para as pessoas que vivem no campo brasileiro.

A definição de rural e urbano não está restrita a delimitações espaciais tradicionais como território, mas abarca uma concepção de espaço socialmente construído por determinados grupos sociais que guardam entre si certos valores, características e peculiaridades na trajetória da produção e reprodução de sua existência.

Pensar nos significados de rural e urbano implica pensar além das definições jurídicas²⁵. Nas significações destas palavras estão implicadas concepções políticas, pois além de questões referentes à localização espacial, estão imbricadas questões referentes às condições socioculturais dos sujeitos desses/nesses espaços. Essas significações envolvidas consistem em uma questão desencadeadora de debates e discussões, considerando-se as transformações

²⁵Tomando como referência a legislação brasileira pode-se identificar que a distinção entre espaços urbanos e espaços rurais está fundamentada no Decreto-Lei nº 311 de 02 de março de 1938. Esse decreto regulamenta as unidades territoriais e administrativas nos seguintes termos: Art. 3º A sede do município tem a categoria de cidade e lhe dá o nome. Art. 4º O distrito se designará pelo nome da respectiva sede, a qual, enquanto não for erigida em cidade, terá a categoria de vila (DECRETO-LEI Nº 311/1938). Assim, define-se como área urbana toda sede municipal (cidade) e distrito (vila).

socioespaciais identificadas desde o início da industrialização moderna e as significações políticas que essas terminologias assumem com uma conotação histórica e política, como um lugar social no contexto de lutas dos diferentes sujeitos do campo.

No contexto brasileiro pode-se identificar dois indicativos que permeiam o pensamento científico no que se refere ao significado do rural e do urbano. O primeiro indicativo baseia-se na ideia de que no Brasil há indícios do gradativo desaparecimento das sociedades rurais em decorrência da sobreposição da hegemonia da industrialização e da urbanização sobre a realidade socioespacial do campo. Nessa perspectiva, as diferenças entre o rural e o urbano desaparecem, como se houvesse uma fusão, uma espécie de homogeneização em que ocorre a urbanização do campo, mediante a sua sujeição às formas econômicas e sociais de organização e produção da cidade (CAMPANHOLA; GRAZIANO DA SILVA, 2000; GRAZIANO DA SILVA, 2002; CARLOS, 2004).

Essa perspectiva baseia-se em observações empíricas realizadas, nas quais, como afirma Graziano da Silva (2002, p. 1), podem-se verificar que o rural, “[...] só pode ser entendido como um *continuum* do urbano [...]”, considerando-se o intenso processo de urbanização resultante da dinâmica da industrialização, inclusive da agricultura. Assim, identifica-se uma espécie de transbordamento do urbano sobre as áreas rurais, mediante a realização de um diversificado conjunto de atividades não agrícolas, fato que permite a formulação teórica de espaço rural e urbano *continuum*.

[...] o espaço rural não mais pode ser pensado apenas como lugar produtor de mercadorias agrárias e ofertador de mão-de-obra. Além de ele poder oferecer ar, água, turismo, lazer, bens de saúde, possibilitando a gestão multi-propósito do espaço rural, oferece a possibilidade de, no espaço local-regional, combinar postos de trabalho com pequenas e médias empresas [...] (GRAZIANO DA SILVA, 2002, p. 28).

Trata-se de um “Novo Rural” brasileiro que se encontra basicamente constituído na forma de três grandes grupos de atividades: o primeiro, caracterizado pela agropecuária moderna, vinculado à agroindústria; o segundo, ligado a um conjunto de atividades não agrícolas (moradia, lazer, atividades industriais e prestação de serviços) e o terceiro, formado por um conjunto de “novas” atividades agropecuárias, localizadas em nichos especiais de mercado (GROSSI; SILVA 2002, p. 5).

Nessa ótica, segundo Matos, Sathler e Umbelino (2004), parece que a crescente urbanização das áreas rurais brasileiras imprime um novo significado ao campo porque o

urbano estende-se para as áreas rurais características consideradas, pelas definições clássicas²⁶ de Sorokin e Zimmermann (1929), como sendo especificamente urbanas. E isso pode ser observado principalmente nas regiões Sul e Sudeste brasileiras. Ou seja, nestas regiões pode-se identificar que o urbano não é o *locus* exclusivo da indústria, do comércio e dos serviços. Além disso, observa-se que a atividade agrícola se reduz no cotidiano da população rural, em decorrência da emergência de atividades urbanas no meio rural, dos tipos citados anteriormente.

Já o segundo indicativo, referente ao significado do rural e do urbano defende que, mesmo com as transformações profundas provocadas pela modernidade, o rural resiste, reafirmando sua importância e particularidade nesse processo (CARNEIRO, 1998).

De acordo com Carneiro (1997), se forem consideradas apenas as dimensões econômicas, torna-se cada vez mais difícil delimitar as fronteiras entre o rural e o urbano. Entretanto,

[...] não podemos entender a ruralidade hoje somente a partir da penetração do mundo urbano-industrial no que era tradicionalmente definido como ‘rural’, mas também do consumo pela sociedade urbano-industrial, de bens simbólicos e materiais (a natureza como valor e os produtos ‘naturais’, por exemplo) e das práticas culturais que são reconhecidas como sendo próprias do chamado mundo rural[...] (CARNEIRO, 1997, p. 158).

Portanto, mesmo em meio à hegemonia da racionalidade urbana em detrimento da rural, decorrente da reestruturação do modelo econômico capitalista e da intensa dinâmica da globalização, parece precipitado cogitar a diluição do agrário e a consequente uniformização dos espaços socioculturais em função da aproximação geográfica e dos aspectos referentes à produção econômica dos mesmos.

Nessa perspectiva, mesmo que os espaços distintos absorvam certas atividades e modos de vida que não lhes são específicos, isto não implica dizer que haverá uma uniformização sociocultural dos espaços rural e urbano. “[...] Os espaços não se homogeneízam, pois as especificidades se mantêm. As diferenças são sustentadas pois são justamente elas que caracterizam cada espaço. O desafio está em compreender essa heterogeneidade [...]” (BAGLI, 2006, p. 68).

A heterogeneidade social produz uma tensão, mas não necessariamente a descaracterização da cultura local. O mais provável é que ocorra a reelaboração de práticas e códigos culturais nessa interrelação com o “outro”. Assim, a interrelação entre os ambientes

²⁶ Em uma perspectiva clássica, conforme Sorokin e Zimmermann (1929), a base para a compreensão do rural, está nas peculiaridades econômicas, sendo a produção agropecuária e as atividades a ela vinculadas os aspectos característicos que definem o campo.

rural/urbano não implica necessariamente que as pessoas do campo mudem suas identidades locais enquanto sujeitos do campo. Ao contrário, essa integração pode propiciar o fortalecimento da identidade local, fundamentado na necessidade do sujeito reafirmar seu sentimento de pertencimento àquele lugar, com base nessa relação de alteridade em que se favorece a descoberta e a autoafirmação, a partir da interrelação com o diferente, com o “outro” (CARNEIRO, 1998).

Nesta trajetória, o rural e o urbano se interpenetram, mas não perdem suas marcas socioculturais próprias de sua localidade. Assim, o rural brasileiro, ao invés de ser um *continuum* do urbano, consiste em um espaço territorial, com características socioculturais próprias, que se constrói e reconstrói, influenciando e sendo influenciado na inter-relação com o urbano, mas mantendo-se como rural em suas especificidades.

É no âmbito desse tensionamento quanto ao significado do rural e do urbano que há o embate entre o significado de educação rural e Educação do Campo.

A educação rural consiste em um modelo de educação urbanizador, baseado na concepção que enfatiza a fusão entre o urbano e o rural. Esse modelo de educação é resultante da globalização hegemônica que se estabeleceu, mediante o qual são definidos padrões na educação, na economia, na política e na cultura dos países ditos periféricos, desconsiderando as especificidades locais e culturais com base nas relações de troca desiguais entre centro e periferia do sistema (GERMANO, 2006, p. 16).

Nesse modelo hegemônico de educação, que se estabeleceu historicamente, prevalece uma visão dualista de educação em que, por um lado, é oferecido o ensino propedêutico para as elites, no sentido de garantir que estas permaneçam com o domínio do saber-poder. Por outro lado, para a classe popular é ofertado o ensino profissionalizante com a finalidade de formar mão-de-obra em função do mercado e do sistema capitalista.

Conforme denunciam os sujeitos do movimento pela Educação do Campo, há uma ideologia dominante que se utiliza historicamente da educação oficial rural como forma de subordinação dos povos que vivem no campo, seja pela precarização do serviço oferecido, seja pela proposta política e pedagógica da escola rural. Diante de tal contexto, surgem as reivindicações por uma educação que contemple as pessoas do campo, como sujeitos de cultura e de direito.

Após o golpe de 1964, com a instauração do regime militar, os ideais do pensamento educacional que inspiravam a Educação do Campo foram sufocados, sendo retomados na década de 1990 pelos movimentos sociais juntamente com os trabalhadores do campo. Estes se organizaram em articulação com universidades e ONGs no sentido de discutir e reivindicar do

poder público políticas educacionais que atendessem as demandas do povo do campo, contrapondo-se à concepção de educação rural que dominava em consonância com os ideais capitalistas daquele momento.

Como resultado dessas parcerias, em 1997, ocorreu o I Encontro Nacional de Educadoras e Educadores da Reforma Agrária – ENERA e, no ano seguinte, a I Conferência Nacional “Por Uma Educação Básica do Campo”, que pode ser considerada o marco inicial de uma proposta de luta inovadora, pensada para as pessoas que trabalham e vivem no e do campo brasileiro. Com o processo de elaboração da referida Conferência, os Movimentos Sociais do Campo trouxeram para o centro do debate a necessidade de uma Educação do Campo, ao invés de uma educação para o meio rural. Nesses debates propostos, reiterou-se a compreensão do campo como espaço de vida digna, bem como a legitimidade da luta por políticas públicas específicas, além da necessidade da elaboração de um projeto educativo coerente com as especificidades dos sujeitos do campo. Surgiu daí o Programa Nacional de Educação da Reforma Agrária – PRONERA, voltado para a alfabetização de jovens e adultos e para a implementação de cursos superiores nas universidades, para a formação superior de educadores para atuarem na Educação do Campo.

Em 1999, ocorreu o Seminário “Da Articulação Nacional Por uma Educação Básica do Campo”, com representações de 19 unidades da Federação e do Distrito Federal, em nome dos Movimentos Sociais Populares do Campo, das Universidades, de Órgãos Governamentais (Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA e Secretarias de Educação), além de organismos de igrejas (CNBB – Conferência Nacional dos Bispos do Brasil, CPT, PJR – Pastoral da Juventude Rural), representantes dos trabalhadores em Educação (CNTE – Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação e sindicatos estaduais), e Entidades de Educação no Campo (EFA’s). No documento síntese do Seminário Da Articulação Nacional Por uma Educação Básica do Campo, foi exposto um balanço da caminhada do movimento nos estados e foi visto que o que move os atores ou sujeitos sociais no movimento de Articulação Por Uma Educação Básica do Campo são os valores centrados no desenvolvimento humano de todas as pessoas como a solidariedade, a sobriedade, o cultivo da memória histórica, a indignação diante das injustiças, a autoconfiança, a entreajuda e a esperança que se contrapõe aos valores anti-humanos da sociedade capitalista, baseados no “individualismo, consumismo, conformismo, presenteísmo...” (ARROYO; FERNANDES 1999, p. 59).

O movimento, em princípio denominado de “Por Uma Educação Básica do Campo”, teve sua designação revista no Seminário Nacional de 2002, passando a ser denominado de “Por

Uma Educação do Campo”, em função do princípio de que, para além da educação escolar formal, o povo do campo tem o “direito ao conjunto de processos formativos já constituídos pela humanidade” e também “o direito à escola pública do campo” desde a Educação Infantil até à universidade (CALDART, 2008, p. 20).

No âmbito dessa luta “Por Uma Educação do Campo”, podem-se perceber avanços em algumas políticas públicas, como por exemplo, a aprovação das “Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo” e a Resolução 01/2002, do Conselho Nacional de Educação. Além disso, pode-se identificar o crescimento da questão da Educação do Campo nas agendas políticas municipais, estaduais e federal.

Entretanto, a efetivação das políticas públicas demanda dos sujeitos da Educação do Campo o exercício do desafio da *práxis*, isto é, que busquem dominar teoricamente o significado da Educação do Campo, a fim de produzir práticas pedagógicas condizentes com os princípios e fundamentos de um projeto coerente com os interesses sociais, políticos e culturais das pessoas do campo, tendo em vista o contexto atual, marcado hegemonicamente por projetos de interesses capitalistas, em que há o risco iminente de repaginações de políticas de educação para o meio rural.

3.2 O PROJETO DE EDUCAÇÃO DO CAMPO EM UMA PERSEPCTIVA CONTRA-HEGEMÔNICA: O POLÍTICO E O PEDAGÓGICO EM ARTICULAÇÃO

Os movimentos em prol da Educação do Campo no Brasil surgem sob a liderança dos movimentos sociais, sujeitos coletivos articulados direta ou indiretamente às questões agrárias. Esta luta é uma resposta às injustiças sociais sofridas por aqueles que vivem e/ou trabalham no campo, em decorrência da visão hegemônica impregnada na sociedade brasileira segundo a qual o desenvolvimento industrial da cidade consiste no parâmetro de referência para o progresso do país (MUNARIM, 2006).

Confirmando estas considerações, Silva (2002) afirma que,

[...] a cidade, o urbano foi sempre tido como modelo, como parâmetro ideal. Consequentemente, o “rural” – os trabalhadores do campo, os povos indígenas – foram tratados como “outros inferiores”, como “menores”, cidadãos se segunda categoria, concebidos como provisórios, passageiros. [...] Em outras palavras, a diversidade de lógicas, sabedorias, e racionalidades, a riqueza de culturas, de jeitos de ser humano neste Brasil foram tidas como problemas, como obstáculos ao modelo de desenvolvimento/progresso que predominou. Os homens e as mulheres do campo, os povos indígenas foram considerados como portadores de déficits não como sujeitos com potencialidades e valores próprios.

Nesse contexto em que a educação rural aparece como hegemônica, emerge o desafio da construção de um projeto educacional contra-hegemônico desde a infância. Contra-hegemônico porque está centrado na reinvenção da emancipação humana, nas lutas contra a desigualdade, a opressão e a discriminação, buscando articular experiências de lugares diferentes, articulando-se em nível transnacional, atravessando fronteiras e rompendo as barreiras do pensamento dominante (SANTOS, 2008).

O projeto de educação contra-hegemônico e emancipador, pauta-se na “repolitização do imaginário estruturante dos lugares dos diferentes na estrutura de diferenciação social, política, econômica, cultural e pedagógica que vem desde a colônia e se mantém na república, na democracia e no capitalismo explorador” (ARROYO, 2014, p. 124).

Nessa ótica, propõe-se promover desde a infância o desvelar das estruturas sócio-político-culturais colonizadoras de construção de imaginários negativos arraigados historicamente e alimentados através de diversos meios, no sentido de construir Outros imaginários afirmativos da cultura e da vida no/do campo como forma de resistência e de reações a esses imaginários negativos, cujas metas e ações estejam fundadas na emancipação dos sujeitos.

O projeto de Educação do Campo emerge de forma contra-hegemônica porque é descolonizador e emancipatório, porque se pauta na luta para promover o autorreconhecimento dos que são do campo como sujeitos do campo, interpondo-se contra as estruturas de segregação dos diferentes e contra o imaginário inferiorizante que é utilizado para subjugar e legitimar as injustiças sociais materializadas na negação do direito dos indivíduos a terem direitos.

Assim, a Educação do Campo luta no sentido de que o campo seja visto como

lugar de vida, onde as pessoas podem morar, trabalhar, estudar com dignidade de quem tem o seu lugar, a sua identidade cultural. O campo não é só o lugar da produção agropecuária e agroindustrial, do latifúndio e da grilagem de terras. O campo é espaço e território dos camponeses e dos quilombolas. É no campo que estão as florestas, onde vivem as diversas nações indígenas. Por tudo isso, o campo é lugar de vida e sobretudo de educação (FERNANDES, 2002, p. 92).

Arroyo (2014, p. 201) enfatiza que a esperança de mudança advém desses “novos sujeitos que se afirmam nas cidades, nos campos, nas florestas, em ações coletivas e em movimentos sociais”, pois “as mudanças mais de fundo na educação, seja escolar, seja popular vêm das novas crianças e dos novos adolescentes que chegam às escolas”.

A proposta da Educação do Campo foi gestada no âmbito dos movimentos sociais, em especial do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra – MST, refletindo a preocupação de pensar um projeto de educação que pudesse atender às crianças em sua realidade de

assentamento. Assim, a Educação do Campo, desde o início, traz como foco central o debate pedagógico referente à realidade e às relações sociais concretas de vida dos sujeitos do campo, como forma de lutar e resistir para não perder suas escolas, suas experiências de educação, suas comunidades, seus territórios e sua identidade, contrapondo-se ao modelo dominante de escola rural que ainda se constitui como um grande desafio para a consolidação da Educação do Campo.

Conforme Fernandes e Molina (2004, p. 23), lutar pela Educação do Campo

significa assumir uma visão de totalidade dos processos sociais; no campo dos movimentos sociais significa um alargamento das questões da agenda de lutas; no campo da política pública significa pensar a relação entre uma política agrária e uma política de educação[...] a dimensão da reflexão pedagógica significa [...] discutir a arte de educar, e os processos de formação humana, a partir dos parâmetros de um ser humano concreto e historicamente situado.

Segundo Caldart (2005, p. 33-34), a Educação do Campo precisa recuperar a tradição pedagógica que ajuda a pensar a cultura como matriz formadora e ensina que a educação é uma dimensão da cultura. Nessa linha de pensamento, a cultura é uma dimensão do processo histórico e os processos pedagógicos são constituídos desde uma cultura e participam de sua reprodução e transformação simultaneamente. São os processos culturais que, ao mesmo tempo, expressam e garantem a própria ação educativa do trabalho, das relações sociais e das lutas sociais, formando o ser humano e dando as referências para o modo de educá-lo. Portanto, “pensar a educação vinculada à cultura significa construir uma visão de educação em uma perspectiva de longa duração, ou seja, pensando em termos de formação das gerações” (CALDART, 2005, p. 34).

O projeto de Educação do Campo constitui-se, pois, como um grande desafio para a educação escolar, no sentido de que propõe pensar um projeto de escola para essa parcela da sociedade brasileira que trabalha e vive no e do campo desde o período da infância até a vida adulta, mas que, simultaneamente, não perca o vínculo com a sociedade em escala abrangente.

Como enfatiza Caldart (2008) planejar o projeto da Educação do Campo consiste em pensar a educação como processo universal, a partir das particularidades dos sujeitos concretos em seus contextos sociais e em suas condições de existência, considerando-se os tempos históricos vividos por eles. Nesse projeto, a dimensão particular consiste na vinculação direta com os sujeitos sociais concretos do campo, com suas características socioculturais próprias, em seu território sócio-espacial específico, enquanto que a dimensão universal se refere à compreensão de que a Educação do Campo é educação, antes de tudo. Portanto, sua finalidade

primeira é a formação de seres humanos concretos, específicos, mas que estão em interrelação com outros sujeitos e grupos no âmbito de uma sociedade mais ampla.

Conforme Molina (2004), a Educação do Campo tem como princípio que os sujeitos da educação são os sujeitos do campo: pequenos agricultores, quilombolas, indígenas, pescadores, camponeses, assentados e reassentados, ribeirinhos, povos da floresta, caipiras, lavradores, roceiros, sem-terra, agregados, caboclos, meeiros, boias-frias. Assim, pensar o projeto de educação é pensar e construir desde o ponto de vista desses sujeitos.

Nessa perspectiva, Caldart (2008), identifica alguns aspectos que, segundo ela, são fundamentais no processo de elaboração do projeto político pedagógico da Educação do Campo:

O primeiro aspecto enfatizado pela autora é que a formação humana está vinculada a uma concepção de campo porque é a partir da concepção que se tem de campo que se pensa a educação e a formação do sujeito do campo. Pensar a educação desde ou junto com uma concepção de campo significa assumir uma visão de totalidade dos processos sociais; no âmbito dos Movimentos Sociais significa um alargamento das questões da agenda de lutas; no que se refere à política pública significa pensar a relação entre uma política agrária e uma política de educação, por exemplo, ou entre política agrícola, política de saúde, e política de educação. E na dimensão da reflexão pedagógica significa discutir a arte de educar, e os processos de formação humana, a partir dos parâmetros de um ser humano concreto e historicamente situado

O segundo aspecto a ser considerado é a luta por políticas públicas que garantam o acesso universal à educação no e do campo. No campo porque o povo tem direito à educação no lugar onde vive; do campo porque o povo tem direito a uma educação que reflita o seu lugar, sendo elaborada com a sua participação, vinculada à sua cultura e às suas necessidades humanas e sociais.

O terceiro aspecto ressaltado é que o projeto de educação seja dos e não para os camponeses. Fica implicada, pois, a condição de que, embora a educação seja feita através de políticas públicas, esta precisa ser construída com os próprios sujeitos contemplados pelos direitos e não a sua revelia. Assim, a educação é do campo quando os camponeses são participantes e não apenas destinatários, durante o processo de construção das políticas e dos projetos dos quais são beneficiários.

O quarto aspecto refere-se à compreensão dos Movimentos Sociais e da educação do campo na perspectiva de formação de sujeitos sociais capazes de organização coletiva e de intervenção no contexto político da realidade em que vivem. Trata-se de outra forma de reflexão pedagógica e metodológica pois, ao invés da conformidade com a lógica da educação rural, que

propõe a dinamização e a “modernização” da sociedade rural, a Educação do Campo enfatiza a necessidade de ações pedagógicas articuladas com a dinâmica social do campo que propiciem a reflexão sobre o contexto e o fortalecimento dos vínculos socioculturais dos sujeitos com o grupo ao qual pertencem, em função da busca dos interesses comuns.

O quinto aspecto trata do vínculo com a matriz pedagógica do trabalho e da cultura. Nesta perspectiva, há a compreensão de que a Educação do Campo não pode negligenciar atenção aos processos produtivos que determinam a identidade do trabalhador do campo mas precisa propiciar a compreensão desta realidade mediante a proposição de debates que possam vislumbrar propostas de trabalho e projetos de desenvolvimento locais e regionais capazes de devolver dignidade para as famílias e as comunidades camponesas. A partir de uma visão pedagógica mais ampla, tais projetos são pensados enquanto processos de humanização/desumanização dos sujeitos do campo. Compreende-se que os processos pedagógicos são constituídos com base em uma cultura, portanto, participam tanto de sua reprodução, quanto de sua transformação. Assim, cultiva-se a identidade cultural do sujeito do campo tendo em vista a recuperação dos valores humanos e sociais dos respectivos grupos. Trata-se de evidenciar e valorizar a raiz cultural mediante o fortalecimento dos vínculos com determinados tipos de processos produtivos, bem como o sentimento de pertença e a identificação coletiva com esses grupos.

Um sexto aspecto a ser considerado consiste na valorização e formação dos educadores do campo. Embora no âmbito da Educação do Campo se conceba o educador de forma mais ampla, como aquele que promove a formação humana nos diversos espaços sociais (como família, escola, comunidade, etc.), se reconhece a especificidade desta tarefa e se compreende que o trabalho de educar as pessoas e de conhecer a complexidade dos processos de aprendizagem e de desenvolvimento do ser humano, em suas diferentes gerações, não se constitui em tarefa principal de todas as pessoas. Assim, defende-se uma nova identidade de educador, na qual este é detentor de uma formação específica, tendo em vista que este sujeito possua o aparato de conhecimentos educacionais que lhe proporcione intencionalidade educativa da Educação do Campo.

E, finalmente, o sétimo aspecto a ser enfatizado no projeto educacional do campo é que, apesar de se considerar a existência de outros espaços educativos, a escola é vista como um dos objetos principais da educação porque quando se negar o direito à escola já está se efetivando um projeto de educação de degradação das condições de vida dos povos do campo.

De acordo com Molina (2004, p 13),

Compreender o lugar da escola na Educação do Campo é compreender o tipo de ser humano que ela precisa ajudar a formar e como pode contribuir com a formação dos novos sujeitos sociais que vem se constituir no campo hoje. A escola precisa cumprir a sua vocação universal de ajuda no processo de humanização das pessoas e com as tarefas específicas que se pode assumir nesta perspectiva

No que se refere às tarefas específicas assumidas, tendo em vista o processo de humanização, Caldart (2008, p. 11) destaca algumas dimensões que precisam ser consideradas pela instituição escolar:

A primeira dimensão identificada é a socialização ou vivência das relações sociais, tarefa atribuída à escola historicamente e que, no geral, tem se concretizado como uma forma de desenvolver a adaptação dos sujeitos à realidade sociocultural hegemônica posta. Entretanto, a escola precisa constituir-se como um espaço de problematização da realidade sociocultural que se apresenta e na qual se está inserida. Tal desafio implica na realização de um trabalho reflexivo e emocional das relações sociais vividas pelas pessoas do campo. Estas relações, como traços culturais dessas pessoas, precisam ser conhecidas, refletidas e incorporadas ao projeto escolar. Isto se dá a partir de um planejamento coletivo pensado para os educandos, desde a infância até a vida adulta, não somente mediante a tematização de conteúdos referentes à socialização, mas, principalmente, pela vivência pedagógica de atividades e ações cotidianas que evidenciem a realidade sociocultural do campo no âmbito escolar, tanto para identificar os desafios, quanto para vislumbrar outros horizontes.

Nessa perspectiva, estão imbricadas a organização pedagógica da escola, as formas de participação dos sujeitos e as relações que são estabelecidas entre as pessoas na instituição escolar pois são essas ações cotidianas que demonstram os referenciais da cultura dos sujeitos da escola e que propiciam ou não o fortalecimento da sensação de pertencimento e a valorização da cultura do campo. É fazendo emergir essas referências, que se propicia coletivamente tanto a recriação quanto a reprodução delas, ou seja, se favorece a vivência de relações sociais condizentes ou não com a formação de sujeitos sociais articulados com a cultura e com os anseios do grupo sociocultural a que pertencem

A segunda dimensão a ser considerada é a construção de uma visão de mundo. Nessa questão está implicada a tarefa de investigar as concepções que os sujeitos trazem consigo, a fim de que eles se vejam no âmbito do processo histórico e de que tomem consciência de suas ideias sobre o mundo e sobre si mesmos para que, por conseguinte, possam reiterar ou rever essas ideias que foram construídas por eles em inter-relação com o mundo, historicamente. Em

tal tarefa está implicada uma reflexão sobre como construir desde a infância uma visão crítica e histórica de mundo. Ou seja, considera-se que há formas de ensinar e de aprender nas diferentes fases vividas pelo sujeito, bem como considera-se a necessidade da seleção atenta dos conteúdos a serem inseridos no projeto curricular, a fim de que os mesmos possam estar articulados em prol de uma formação humana emancipadora e mais abrangente, considerando também as crianças.

Uma terceira dimensão enfatizada é o cultivo de identidades a fim de que cada pessoa possa ter uma autoconsciência de quem é e, simultaneamente, com quem se identifica, ou seja, promover um aprendizado em que a pessoa é encorajada a assumir tanto sua identidade pessoal como sua identidade social de forma que, além de sentir-se valorizado, sinta-se desafiado a estar em constante construção e reconstrução. Para tanto, há que promover a autoestima dos educandos e educadores do campo mediante uma formação emancipatória; propiciar a construção da memória e da resistência cultural, combatendo a dominação cultural e ajudar a cultivar utopias sociais na busca por uma sociedade que respeite a cultura camponesa.

Enfim, a quarta dimensão a ser considerada consiste na socialização e produção de diferentes saberes, tanto os referentes ao mundo da cultura, ao mundo do trabalho e da luta social, quanto aos referentes ao mundo do conhecimento escolar, tendo em vista, entre outras coisas, identificar que saberes são mais requisitados para a construção de relações mais justas entre campo e cidade.

As reflexões postas nestas discussões apontam que o projeto de Educação do Campo, além da construção de escolas “no campo”, reivindica a construção de escolas “do campo”, ou seja, além de estarem localizadas na comunidade rural, as escolas precisam construir projetos político-pedagógicos que estejam articulados à história, à cultura, aos desafios e anseios do povo do campo e das especificidades dessas pessoas, sem perder de vista a interrelação com a sociedade mais ampla, pois a educação antes de ser do campo, é educação; e a pessoa antes de ser do campo, é pessoa.

Fica explicitada, portanto, uma distinção entre as terminologias “rural” e “campo” quando estas são utilizadas para qualificar a educação ofertada. A educação rural pauta-se uma concepção assistencialista em relação aos povos do campo, partindo de uma perspectiva urbanocêntrica e colonizadora, baseada na ideia de que o rural é o lugar do atraso. Nesse ideário, prevalece os princípios economicistas do modelo desenvolvimentista que desconsideram o campo como lugar de vida, de trabalho, de saberes e de culturas próprios. No projeto de Educação do Campo são evidenciadas a identidade e a cultura do sujeito do campo, mediante a ênfase nos saberes lá produzidos em diálogo com outros saberes, pois o campo é visto e tratado

como lugar dotado de modos de vida próprios, tendo em vista a construção de um imaginário positivo e descolonizador.

Nessa ótica, segundo Caldart (2004, p. 16)

[...] O desafio teórico atual é o de construir o paradigma contra-hegemônico da Educação do Campo: produzir teorias, construir, consolidar e disseminar as nossas concepções, ou seja, os conceitos, o modo de ver, as ideias que conformam uma interpretação e uma tomada de posição diante da realidade que se constitui pela relação entre campo e educação e interpretações diante da realidade constituída na relação entre campo e cidade.

Tratam-se de perspectivas teóricas que vislumbram politicamente a emancipação, a justiça e a igualdade social, em que a dimensão educativa da própria condição do oprimido e da cultura seja ponto de partida para a formação do ser humano e que compreenda o campo e as lutas sociais como sendo os pontos de referência para a construção da Educação do Campo.

No que se refere à criança do campo, uma perspectiva contra-hegemônica de educação remete a enxergá-la em suas especificidades enquanto sujeito de cultura, situada historicamente em um determinado espaço/lugar. Ou seja, demanda a construção de um projeto de Educação Infantil do Campo que a considere em suas formas de ser e aprender desde a infância até a fase adulta, no âmbito de um cenário contemporâneo marcado por tensões referentes a questões de igualdade e diferença. A busca do lugar para a efetivação desse projeto educacional das crianças no/do campo demanda o reconhecimento das tensões políticas que estão implicadas e nas significações imbricadas nesse processo de luta pela desconstrução do imaginário colonizador que persiste em assombrar, negar, silenciar e invisibilizar os sonhos, as lutas, as conquistas e as histórias dos que vivem no campo.

3.3 A EDUCAÇÃO INFANTIL DO CAMPO: DEMARCANDO ESPAÇOS CONTRA-HEGEMÔNICOS

A Educação Infantil do Campo vem conquistando gradativamente seu espaço e rompendo os silenciamentos e as invisibilidades no cenário político e acadêmico brasileiro à medida que demarca seu território no âmbito dos movimentos da Educação Infantil e dos movimentos sociais do campo, nas ações governamentais e nos estudos acadêmicos.

Segundo Silva, A. P. S.; Pasuch; Silva, J. B. (2012, p. 50), essa invisibilidade e silenciamentos decorreram em função do foco que assumiram os debates da Educação do Campo e da Educação Infantil. Por um lado, apesar da Educação do Campo considerar as diferentes gerações, tiveram como seu foco as crianças maiores, os jovens e os adultos, com abordagens mais amplas sobre educação, cujas discussões nem sempre ficaram restritas ao

sistema formal de ensino. Por outro lado, as discussões decorrentes da área de Educação Infantil tiveram como marcas predominantes a sua origem vinculada ao contexto urbano.

Como explicita Kuhlmann Júnior (2000; 2001), foi na transição do século XIX ao século XX que as instituições de Educação Infantil – creches, escolas maternais e jardins-de-infância – difundiram-se, influenciadas pelos países europeus centrais, configurando um conjunto de organizações modelares de uma sociedade civilizada em estreita relação com o desenvolvimento industrial e as condições de vida de grupos contingenciais nesse contexto, dentre os quais mulheres e crianças.

Segundo Rosemberg e Artes (2012) esses quase-silenciamentos estão sendo rompidos, principalmente, graças à integração da Educação Infantil, particularmente da creche, como etapa legítima da Educação Básica, que vem acontecendo recentemente nas agendas de movimentos sociais importantes, como dos movimentos negros, do campo (braço educacional) e indígenas.

Como afirma Silva (2012, p. 51), o campo e as crianças do campo conquistam visibilidade no universo retórico e legalista brasileiro à medida que se “supera concepções de campo sem criança pequena e concepções de criança vinculadas unicamente a um ideário urbano”. Nessa perspectiva, dois fatos foram marcantes, a saber: por um lado, no âmbito dos movimentos sociais do campo, destaca-se o documento “Por uma Educação do Campo: Declaração de 2002”, resultante do Seminário Nacional por uma Educação do Campo, no qual a Educação Infantil foi contemplada como reivindicação; por outro lado, no contexto da Educação Infantil, destaca-se o Movimento Interfóruns de Educação Infantil Brasileira (MIEIB), que, em 2011, desencadeou discussões em defesa da qualidade da educação para todas as crianças tanto em encontros regionais, como em encontros nacionais.

É no diálogo entre a Educação Infantil e a Educação do Campo que a Educação Infantil do Campo tem se constituído. São lutas por políticas de direito e por cultura, no sentido de que a Educação Infantil do Campo consiga se estabelecer não apenas no universo retórico e legalista, mas também como políticas que se materializam nos contextos das realidades dos sujeitos crianças do campo.

Como projeto educacional contra-hegemônico, a Educação Infantil do Campo busca promover uma educação formal de qualidade para as crianças das comunidades rurais, ou seja, apresenta-se como uma proposta educacional descolonizadora, contextualizada, significativa, que contempla as especificidades do desenvolvimento e da formação humana, além da construção de subjetividades e de sociabilidades que afirmam a identificação positiva das crianças do campo enquanto sujeitos do campo.

A construção de um projeto de educação institucionalizada para atender os bebês e as crianças pequenas do campo consiste, pois, em um desafio, cuja questão principal é compreender e delinear o tipo de educação formal que deve ser ofertada, tendo como respaldo as próprias crianças em suas singularidades universais e em suas diversidades de infâncias. Ou seja, organizar os tempos, os espaços, os materiais e as atividades, considerando-as enquanto sujeito criança e enquanto sujeito do campo.

Embora haja avanços na consolidação da Educação Infantil enquanto área própria de conhecimentos, pode-se perceber que a problemática referente às especificidades das crianças do campo e dos povos tradicionais, assim como das crianças simples moradoras do rural – sem rótulos – precisam ser enfatizadas a fim de demarcar seu espaço nas produções acadêmicas escritas, nas políticas públicas, através de ações que garantam a efetivação dos direitos dos sujeitos criança do campo à Educação Infantil de qualidade.

Foi em decorrência de diversos movimentos no contexto brasileiro que houve, durante os últimos trinta anos, conquistas no que concerne à legislação e às políticas públicas destinadas à Educação Infantil e à Educação do Campo. A Constituição Federal (BRASIL, 1988) e o Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA (BRASIL, 1990) assumem posições de destaque no sentido de ratificar a criança como sujeito de direito e de propulsionar desdobramentos na implementação de políticas destinadas para as crianças em âmbito nacional.

No que concerne aos Direitos Sociais, a Constituição Brasileira aponta no Inciso XXV, do Art. 7º, que, aos trabalhadores urbanos e rurais, devem ser garantidas “assistência gratuita aos filhos e dependentes desde o nascimento até 5 (cinco) anos de idade em creches e pré-escolas;

No que se refere à Educação, o inciso IV do Art. 208 define que é dever do Estado garantir “educação infantil, em creche e pré-escola, às crianças até 5 (cinco) anos de idade” (BRASIL, 1988).

Conforme aponta o artigo 227 da Constituição Federal brasileira:

É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança e ao adolescente, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade. Ao respeito, à liberdade e a convivência familiar comunitária, além de colocá-los de qualquer forma de negligência, discriminação, exploração, violência e opressão (BRASIL, 1988).

Se, em princípio, o direito à Educação Infantil surge atrelado ao direito da família trabalhadora²⁷, posteriormente constitui-se com um novo significado e atualmente é reivindicado como um direito social de todas as crianças (BARBOSA; FERNANDES, 2013).

No que se refere à oferta de escolas para as crianças, o Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA (BRASIL, 1990), Lei Nº 8.069/90, em seu Art. 53, V, define que é direito da criança e do adolescente o "acesso à escola pública e gratuita próxima de sua residência". E, mais adiante, no Art. 54, o referido Estatuto determina que é dever do Estado assegurar “atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a cinco anos de idade”.

Em consonância, o Art. 4º da LDB (1996), define que o dever do Estado com a educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de “vaga na escola pública de educação infantil ou de ensino fundamental mais próxima de sua residência a toda criança a partir do dia em que completar 4 (quatro) anos de idade”.

Apesar de definir a garantia de vagas para as crianças a partir dos 4 (quatro) anos de idade nas escolas mais próximas de suas residências, pode-se identificar uma lacuna nestes dispositivos legais quanto à distância máxima que se possa considerar, principalmente quando se trata de crianças pequenas. A desativação das escolas no campo consiste em um fator que opera de forma contrária às condições mínimas e básicas no sentido de garantir não apenas a matrícula e o acesso, mas também a permanência da criança na escola.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (BRASIL, 1996), Lei Nº 9394/96 estabelece no Artigo 89, do título IX, que todas as creches e pré-escolas existentes, e as que viessem a ser criadas, fossem integradas aos respectivos sistemas de ensino no prazo de três anos a partir da publicação da Lei. Assim, percebe-se o deslocamento da Educação Infantil de um modelo assistencialista que vigorava até então, para um modelo pautado no cuidado e na educação.

Ratificando o que é previsto na Constituição Federal (BRASIL, 1988), a LDB (BRASIL, 1996) em seu Art. 4º, Inciso II, afirma que a educação escolar pública é dever do Estado e que

²⁷A legislação trabalhista de 1932 previa creches em estabelecimentos em que trabalhassem 30 ou mais mulheres, contribuindo para uma cultura que via a Educação Infantil como um direito da mãe trabalhadora e não da criança. A Educação Infantil ficou vinculada a um caráter educacional assistencialista, destinada às crianças das classes sociais menos favorecidas e se constituía num meio de promover a organização familiar e de dar condições para o trabalho à mãe. Esse modelo educacional e de assistência à criança em creches, escolas maternais, jardins de infância vigorou em nosso país até meados da década de 1970, quando foi criada a Coordenação de Educação Pré-escolar, em que a educação da criança de quatro a seis anos insere-se nas ações do Ministério da Educação (MEC) em 1975. Entretanto seus marcos de consolidação são definidos na Constituição de 1988 e Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, quando se passa a reconhecer na legislação as creches e pré-escolas, para crianças de 0 a 6 anos como parte do sistema educacional e primeira etapa da educação básica (KUHLMANN JR., 2000).

este dever será efetivado mediante “educação infantil gratuita às crianças de até 5 (cinco) anos de idade”.

A finalidade da Educação Infantil é explicitada no Art. 29 da LDB (BRASIL, 1996), na seção específica que trata desta etapa, apresentando os tipos de oferta, o formato e os objetivos da avaliação na Educação Infantil. Nesta seção se estabelece que a Educação Infantil, “primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade”.

O Art. 30 complementa definindo que “a Educação Infantil será oferecida em: creches ou entidades equivalentes, para crianças de até três anos de idade; pré-escolas, para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade”. Quanto à avaliação, esta será feita através de acompanhamento e registro do desenvolvimento das crianças, sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao Ensino fundamental (BRASIL, 1996).

A formação de professores de Educação Infantil foi contemplada na LDB, em seu Art. 62. Neste ficou determinada a formação em nível superior, em curso de licenciatura plena, entretanto admite-se para o exercício do magistério na Educação Infantil a formação mínima em nível médio na modalidade normal.

O Art. 28 da LDB (1996) trata da oferta da educação básica para as populações rurais, enfatizando a necessidade de que os sistemas de ensino promovam as adaptações necessárias às peculiaridades da vida rural e de cada região, principalmente no que refere aos conteúdos curriculares, às metodologias e organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar e à natureza do trabalho na zona rural.

Com a Emenda Constitucional 59, de 11/11/2009 tornou-se obrigatória a educação básica dos 4 (quatro) aos 17 (dezesete) anos, fato que repercute na obrigatoriedade de oferta de matrícula para as crianças de 4 (quatro) e 5 (cinco) anos na Educação Infantil. Assim, o município enquanto esfera que assume constitucionalmente a competência sobre a Educação Infantil deve ofertar, em cooperação técnica e financeira com a União e os estados, esta etapa educacional de forma pública, gratuita e com qualidade. Complementando, determina ainda em seu Art. 6º que as disposições do inciso I do Art. 208 da Constituição Nacional ocorram progressivamente.

A despeito disso pode-se enfatizar que o Brasil é um dos países com menor idade inicial de ingresso obrigatório na Educação Infantil, garantida pela legislação. A Educação Infantil das crianças da faixa etária entre os 4 (quatro) e 5 (cinco) anos de idade é definida constitucionalmente como obrigatória, cabendo aos municípios a responsabilidade de prover

esse direito para todas elas, independentemente de qualquer condição social, cultural, étnica, etc. (BRASIL, 1988).

Em resposta às reivindicações da sociedade civil organizada, consegue-se dar início à construção de um espaço legítimo tanto para a Educação Infantil enquanto nível da Educação Básica, quanto para a Educação do Campo como modalidade a ser constituída e ampliada para as populações rurais. Trata-se de um importante ponto de convergência histórica e política destes dois campos de reflexão prática e pedagógica (BARBOSA; FERNANDES, 2013).

Tal obrigação é ratificada no Plano Nacional de Educação – PNE – 2014-2024, Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, ao definir como “Meta 1” a universalização, até 2016, do atendimento escolar das crianças entre quatro e cinco anos, bem como a ampliação, até 2020, da oferta de Educação Infantil de modo que atenda a cinquenta por cento das crianças até três anos de idade.

Na esteira do que foi posto na LDB (BRASIL, 1996), em articulação com a forte organização dos movimentos sociais do campo, houve a oportunidade de serem elaboradas as diretrizes educacionais para os níveis e modalidades educacionais da educação brasileira pelo Conselho Nacional de Educação – CNE.

Assim, em 1999, foram instituídas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil em que foram postos os direcionamentos, os critérios e o foco da Educação Infantil no país, no sentido de nortear o desenvolvimento das atividades com as crianças, tendo em vista as mudanças que, gradativamente, se fizeram presentes em decorrência das demandas dos movimentos sociais e da legislação educacional. De acordo com o Parecer CNE/CEB nº 20/2009,

Neste contexto as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil elaboradas anteriormente por este Conselho (Resolução CNE/CEB nº 1/99 e Parecer CNE/CEB nº 22/98) foram fundamentais para explicitar princípios e orientações para os sistemas de ensino na organização, articulação, desenvolvimento e avaliação das propostas pedagógicas. Embora os princípios colocados não tenham perdido a validade, ao contrário, continuam cada vez mais necessários, outras questões diminuíram seu espaço no debate atual e novos desafios foram colocados para a Educação Infantil, exigindo a reformulação e atualização dessas Diretrizes (BRASIL, 2009, p.2).

A aprovação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – Resolução CNE/CEB Nº 5, de 17 de dezembro de 2009, trouxe em seu bojo a possibilidade de construção de propostas pedagógicas que atendam as especificidades da Educação Infantil e as peculiaridades das diferentes infâncias brasileiras.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2009), em seu Art. 6º, tratam dos princípios que devem orientar as propostas pedagógicas de Educação Infantil, enfatizando os seguintes:

- I – Éticos: da autonomia, da responsabilidade, da solidariedade e do respeito ao bem comum, ao meio ambiente e às diferentes culturas, identidades e singularidades.
- II – Políticos: dos direitos de cidadania, do exercício da criticidade e do respeito à ordem democrática.
- III – Estéticos: da sensibilidade, da criatividade, da ludicidade e da liberdade de expressão nas diferentes manifestações artísticas e culturais (BRASIL, 2009).

O Art. 7º, na observância destas Diretrizes, indica que a proposta pedagógica das instituições de Educação Infantil deve garantir que elas cumpram plenamente sua função sociopolítica e pedagógica:

- I - oferecendo condições e recursos para que as crianças usufruam seus direitos civis, humanos e sociais;
- II - assumindo a responsabilidade de compartilhar e complementar a educação e cuidado das crianças com as famílias;
- III - possibilitando tanto a convivência entre crianças e entre adultos e crianças quanto a ampliação de saberes e conhecimentos de diferentes naturezas;
- IV - promovendo a igualdade de oportunidades educacionais entre as crianças de diferentes classes sociais no que se refere ao acesso a bens culturais e às possibilidades de vivência da infância;
- V - construindo novas formas de sociabilidade e de subjetividade comprometidas com a ludicidade, a democracia, a sustentabilidade do planeta e com o rompimento de relações de dominação étnica, socioeconômica, étnico-racial, de gênero, regional, linguística e religiosa (BRASIL, 2009).

Os incisos III, IV e V enfatizam o caráter de respeito às diferenças das crianças, traduzindo uma perspectiva de projeto comprometida com a valorização das identidades das crianças em construção.

Ainda no que se refere à proposta pedagógica das instituições de Educação Infantil, o Art. 8º define que esta etapa educacional deve garantir à criança o acesso “a processos de apropriação, renovação e articulação de conhecimentos e aprendizagens de diferentes linguagens, assim como o direito à proteção, à saúde, à liberdade, à confiança, ao respeito, à dignidade, à brincadeira, à convivência e à interação com outras crianças”. Posteriormente, complementa em seu parágrafo primeiro, que na “efetivação desse objetivo, as propostas pedagógicas das instituições de Educação Infantil deverão prever condições para o trabalho coletivo e para a organização de materiais, espaços e tempos que assegurem”:

- I - a educação em sua integralidade, entendendo o cuidado como algo indissociável ao processo educativo;
- II - a indivisibilidade das dimensões expressivo-motora, afetiva, cognitiva, linguística, ética, estética e sociocultural da criança;
- III - a participação, o diálogo e a escuta cotidiana das famílias, o respeito e a valorização de suas formas de organização;
- IV - o estabelecimento de uma relação efetiva com a comunidade local e de mecanismos que garantam a gestão democrática e a consideração dos saberes da comunidade;
- V - o reconhecimento das especificidades etárias, das singularidades individuais e coletivas das crianças, promovendo interações entre crianças de mesma idade e crianças de diferentes idades (BRASIL, 2009).

A proposta pedagógica de Educação Infantil, na perspectiva do respeito à integralidade da criança, traduz-se na mobilização da participação da comunidade a fim de que, além das especificidades etárias, sejam respeitadas as peculiaridades socioculturais das crianças. Os processos participativos possibilitam a elaboração de diálogos entre os diversos sujeitos, propiciando a identificação das diferentes expectativas em face do projeto político-pedagógico que consiga representar as idiossincrasias e diversidades próprias da realidade plural das infâncias brasileiras, mas que se apresentam aparentemente unificadas pelo mesmo princípio de equidade e justiça (CAVALCANTE, 2010, p. 557).

Mediante a instauração de processos democráticos de negociação podem ser referendadas as peculiaridades socioculturais destes sujeitos: crianças filhas de agricultores familiares, extrativistas, pescadores artesanais, ribeirinhos, assentados e acampados da reforma agrária, quilombolas, caiçaras, povos da floresta, ou como denomina Cavalcante (2010, p. 557) do “simples morador rural sem rótulo”.

Assim, no que se refere à Educação Infantil das crianças do campo, o Art. 8º, parágrafo 3º, afirma que as propostas pedagógicas da Educação Infantil devem ter por base:

- I - reconhecer os modos próprios de vida no campo como fundamentais para a constituição da identidade das crianças moradoras em territórios rurais;
- II - ter vinculação inerente à realidade dessas populações, suas culturas, tradições e identidades, assim como a práticas ambientalmente sustentáveis;
- III - flexibilizar, se necessário, calendário, rotinas e atividades respeitando as diferenças quanto à atividade econômica dessas populações;
- IV - valorizar e evidenciar os saberes e o papel dessas populações na produção de conhecimentos sobre o mundo e sobre o ambiente natural;
- V - prever a oferta de brinquedos e equipamentos que respeitem as características ambientais e socioculturais da comunidade (BRASIL, 2009).

Em consonância com essas ideias e com o disposto nos artigos 23, 26 e 28 da LDB (BRASIL, 1996), as Diretrizes Operacionais e Complementares da Educação do Campo, que

foram aprovadas pelo Conselho Nacional de Educação em 2002, em seu Artigo 5º, reiteram que as propostas pedagógicas das escolas do campo, respeitadas as diferenças e o direito à igualdade, contemplarão a diversidade do campo em todos os seus aspectos: sociais, culturais, políticos, econômicos, de gênero, geração e etnia.

Se, por um lado, a aprovação das Diretrizes Operacionais e Complementares da Educação do Campo significou uma grande conquista por ter propiciado a sistematização de um corpo de ideias geradas no âmbito das lutas dos movimentos sociais do campo, por outro lado pode representar o princípio de novas lutas em prol da consolidação e efetivação destas (FERNANDES, 2002).

Com efeito, a Resolução nº 2, de 28 de abril de 2008, da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, que estabelece as Diretrizes Complementares para a Educação Básica nas Escolas do Campo, define que a oferta da Educação Infantil e os anos iniciais do Ensino Fundamental deverá ocorrer sempre nas próprias comunidades rurais, buscando-se evitar os processos de nucleação de escolas e o consequente deslocamento das crianças (BRASIL, 2010).

Considerando-se que a oferta de Educação Infantil às crianças residentes em áreas rurais está implicada na necessidade de transporte escolar, o Art. 54, inciso. VII, do ECA (BRASIL, 1990) e o Art. 4, inciso. VIII da LDB (BRASIL, 1996) institui programas complementares para atender essas especificidades do espaço rural, marcado por longas distâncias, estradas de terra ou leitos de rios. Existem dois programas voltados ao transporte de estudantes: o Programa Nacional de Apoio ao Transporte do Escolar (PNATE) e o Programa Caminho da Escola, direcionado especificamente para atender estudantes residentes na zona rural. Ambos os programas são financiados pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), do MEC.

Em 2010, as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica, definidas pela Resolução Nº 4 de 13 de julho de 2010, retomaram as abordagens sobre as concepções de Educação Infantil e Educação do Campo, reafirmando, em sua Seção I, a concepção de que as crianças que frequentam a Educação Infantil são de contextos socioculturais, socioeconômicos e étnicos diferentes e singulares, “por isso devem ter a oportunidade de serem acolhidas e respeitadas pela escola e pelos profissionais da educação, com base nos princípios da individualidade, igualdade, liberdade, diversidade e pluralidade”.

Na seção IV, que trata da Educação Básica do Campo, a referida resolução enfatiza que a educação para o povo rural deve prever as “adequações necessárias às peculiaridades da vida no campo e de cada região”, contemplando aspectos como conteúdos curriculares e

metodologias apropriadas aos interesses dos estudantes da zona rural; organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e adequação à natureza do trabalho da zona rural (BRASIL, 2010).

Discutir sobre a Educação Infantil do Campo remete à reflexão sobre um projeto político-pedagógico que dê conta do desenvolvimento da criança em todas as dimensões, envolvendo inclusive e enfaticamente as questões socioculturais referentes às singularidades da criança do campo.

Nessa perspectiva, a elaboração de um projeto pedagógico para a Educação Infantil do Campo instiga a reflexão sobre o limiar entre o geral e o específico que envolve a complexidade do sujeito criança do campo. Portanto, nessa discussão considera-se o “que deve ser igual para todas as crianças”, bem como o “que deve respeitar as peculiaridades e as diversidades do campo” (SILVA, A. P.; PASUCH; SILVA, J. B., 2012, p. 74).

Trata-se de um projeto que contempla a diversidade em articulação com o contexto maior, no âmbito de um trabalho que evidencie uma interrelação entre o campo e a cidade, bem como entre as especificidades locais e a totalidade da sociedade de um modo geral.

Assim, ao se pensar a educação das crianças do campo, além das singularidades pessoais e coletivas dos bebês e das crianças, as práticas culturais da comunidade em que estes estão inseridos precisam ser contempladas fazendo uma articulação entre o que é básico para todas as crianças e o que é necessário e visto como importante para as crianças daquele contexto do campo.

Vivendo em uma sociedade em que os processos globalizantes ditam os padrões e as regras sociais mediante um conjunto de estratégias e recursos homogeneizadores, as fronteiras socioculturais parecem cada vez mais diluídas e, por conseguinte, as infâncias parecem afetadas e muito propensas à homogeneização. Entretanto, os processos gerais de apropriação dessas significações veiculadas de forma massificadora são singulares e dependem das condições concretas de existência dos sujeitos, além das representações simbólicas imbricadas nestes e na comunidade à qual se encontram vinculados histórica e socioculturalmente.

Apesar de as crianças das áreas rurais estarem submetidas às mediações materiais e simbólicas que incidem sobre as crianças das cidades, elas também estão imersas em um contexto de desenvolvimento econômico, social e humano específico, permeado por relações, significações e demandas particulares que se entrecruzam e fundamentam “a construção das infâncias dos campos e das cidades, caracterizando-as em relação aos aspectos semelhantes e, ao mesmo tempo, em relação às diferenças e singularidades que apresentam”. Portanto, pode-se identificar entre as crianças do campo e da cidade, simultaneamente, “vivências similares e

outras completamente inusitadas”, ou seja, “a um só tempo, o processo unifica e fragmenta” (SILVA, A. P.; PASUCH; SILVA, J. B., 2012, p. 77).

3.4 O CAMPO COMO LUGAR DE PERTENÇA SOCIOCULTURAL E O PROJETO DE EDUCAÇÃO INFANTIL DO/NO CAMPO

No contexto contemporâneo de globalização/mundialização tornam-se constantes os debates e tensões quanto às temáticas da igualdade e da diferença.

A igualdade de todos os seres humanos independente de qualquer condição é o mote central da luta em prol dos direitos humanos preconizados no contexto sociocultural da modernidade. Nesse cenário, a igualdade foi concebida como uniformização, homogeneização, propagação de uma cultura comum, padronizada, a que todos têm o direito de acessar como cidadãos.

Essa perspectiva monoculturalista trouxe como consequências a negação, o silenciamento e a invisibilidade de tudo que se apresente como diferente e que foge aos padrões assumidos como modelo de uma cultura comum a ser assumida e seguida por todos. Assim, o preconceito e a discriminação emergem vigorosamente, afinal, a diferença é vista como transgressão, como um problema que precisa ser controlado e combatido.

Na contemporaneidade torna-se visível um deslocamento do centro de interesse e, embora não se negue a igualdade, o tema da diferença parece ganhar centralidade nas discussões atuais. Em meio a tensões, diálogos e negociações entre os diferentes grupos socioculturais emerge a questão da necessidade da afirmação da diferença enquanto direito da pessoa.

Assim, diante das injustiças sociais, se afirmam os movimentos sociais em prol do direito à diferença e ganham força as políticas de identidade nos distintos contextos. Pessoas se organizam para denunciar as atrocidades, as desigualdades e as discriminações resultantes das diferenças étnico-raciais, de gênero, religiosas, etc., tendo em vista o reconhecimento e o respeito das identidades dos diferentes grupos socioculturais, na busca pela justiça social e pelo empoderamento.

A reivindicação pelo direito à diferença consiste na luta pela democratização das oportunidades sociais, econômicas e políticas, no sentido da superação das desigualdades decorrentes dessas diferenças.

Nessa empreitada, percebe-se a necessidade da construção de uma educação que possibilite o diálogo intercultural que supõe o reconhecimento do outro, a “abertura diante das diferenças étnicas, culturais e linguísticas, aceitação positiva da diversidade, respeito mútuo,

busca do consenso e, ao mesmo tempo, reconhecimento e aceitação do dissenso” (LOPEZ-HURTADO QUIROZ, 2007, p. 21-22 *apud* CANDAU, 2012, p. 242).

A perspectiva da interculturalidade contribui para se pensar o projeto educacional descolonizador desde a infância, no sentido de desconstruir os *apartheids* sociais, epistemicídios e culturicídios decorrentes dos imaginários inferiorizantes, colonizadores, construídos historicamente, no âmbito de um saber-poder hegemônico homogeneizante, opressor dos Outros sujeitos coletivos, porque diferentes mantidos no lugar do invisível, do silêncio, da negação, expropriados do direito de ser e brutalmente desenraizados.

O diálogo intercultural propicia a promoção desse projeto educacional descolonizador, porque pautado na “ecologia de saberes”, enfatiza as culturas e identidades dos diferentes coletivos com foco no reconhecimento desses Outros Sujeitos, crianças, do campo, indígenas e quilombolas, reivindicando para estes o lugar de acesso e de produção de conhecimentos; o direito à escola como um lugar que materialize o seu direito a viver como seres de história e de cultura.

Compreender o espaço/lugar da criança do campo implica no entendimento das concepções de criança e de infância construídas historicamente, tendo em vista que a ideia de infância como particularidade infantil nem sempre existiu e que, quando passou a existir, apresentou-se de formas diferentes, de acordo com o contexto histórico e o cenário sociocultural.

Com os avanços nos estudos sociológicos infantis, a ideia de infância fica vinculada à concepção de “cultura infantil”. Como sujeito de cultura, a criança é reconhecida em sua singularidade, com sentimentos, pensamentos e visões de mundo particulares, diferentes das do adulto. Tal constatação pressupõe uma cultura da infância.

Segundo Sarmiento (2002 p. 12),

as formas culturais da infância radicam e desenvolvem-se em modos específicos de comunicação intrageracional e intergeracional. Sem prejuízo da análise dos fatores psicológicos e das dimensões cognitivas e desenvolvimentais que presidem à formação do pensamento das crianças, as culturas da infância possuem, antes de mais nada, dimensões relacionais que se constituem nas interações de pares e das crianças com os adultos, estruturando-se nessas relações formas e conteúdos representacionais distintos.

Tal perspectiva baseia-se na compreensão da infância como uma condição social de vida da criança e não apenas como uma condição biológica. Nessa concepção, os fatores psicológicos, cognitivos e de desenvolvimento referentes à formação do pensamento das crianças são considerados mas, junto com estes, se reconhece a importância das culturas da

infância, às quais são constituídas nas dimensões relacionais das crianças, seja nas interações de pares, seja nas interações das crianças com os adultos, pois são nestas relações que são estruturadas determinadas formas e conteúdos representacionais que se diferenciam e formam as várias culturas infantis (SARMENTO, 2002, p. 12).

As culturas da infância têm sua origem na articulação que se dá entre as representações do mundo elaboradas pela criança e as representações adultas dominantes com as quais a criança se inter-relaciona. É nessa dinâmica entre a cultura específica da criança e a cultura da sociedade, na qual a criança está inserida, que ocorre o desencadeamento das culturas infantis em sua pluralidade e diversidade, sendo estas as bases de referência para o mundo de vida das crianças e para a delimitação de sua ação concreta.

Conforme Sarmento (2007, p. 13; 23), a atividade docente assentada na construção de uma “pedagogia da interculturalidade” está ancorada na “interação dialógica” entre as múltiplas culturas, mediadas sempre pelo trabalho de interpretação feito pelas crianças, apoiadas pelos professores. Nesse trabalho, a natureza pedagógica reside na “construção de processos ativos, participativos e criativos”, no sentido da promoção de uma consciência crítica do mundo. Tais processos proporcionam a inserção do outro através da análise das “implicações políticas e simbólicas das trocas culturais entre crianças”.

No que se refere à complexidade de representações produzidas sobre as crianças, pode-se identificar nos estudos realizados que as noções sobre a infância inexisteram em alguns períodos da história e estas, quando passaram a existir, variaram em decorrência das diferenças históricas e socioculturais dos respectivos contextos.

Na Idade Média, por exemplo, a criança não possuía um *status* social, pois era vista apenas como um ser biológico, cuja existência dependia, em certas ocasiões, da vontade do genitor. Nesta época, a prática do infanticídio era comum como forma de controle da população e a criança que sobrevivia a altas taxas de mortalidade, muito comuns naquele momento, era considerada um adulto em miniatura (homúnculo) e assumia imediatamente um papel produtivo direto na sociedade (ARIÈS, 1981).

Como bem descreve Ariès (1981), até século XII não havia sequer imagem corporal da criança retratada, fato que, segundo o autor, demonstra o quanto a ideia de infância era impensada. Durante o período do Renascimento, no Século XV, por não haver uma imagem social construída da criança, esta foi retratada nas pinturas artísticas da época como “anjinho” representando o ser ingênuo, puro, bom, frágil e, por extensão, incapaz de pensar por si mesmo. A criança não possuía uma identidade própria e representava uma promessa de futuro, um vir-a-ser que culminaria no ser adulto.

Ainda segundo Ariès (1981), no Século XVI e XVII, percebe-se que as crianças são retratadas nas obras artísticas como adultos em miniatura, demonstrando ainda a ausência de uma figura social que pudesse ser representativa da criança em suas especificidades.

Foi a partir do Século XVIII e no Século XIX, marcados pelas grandes transformações sociais, resultantes do processo de urbanização, da expansão capitalista e dos avanços científicos, os quais propiciaram o prolongamento da vida humana, que houve a possibilidade de pensar a criança como sendo parte de uma população, com especificidades e diferenças que a tornavam distinta em relação ao adulto.

Entretanto, conforme as contribuições de Ariès (1981), foi no Século XIX, em um cenário de ideias iluministas no âmbito de um contexto social em que a burguesia se firmava no seu ápice, que a ideia de inocência, pureza e fragilidade infantil, articulada a um sentimento de proteção da criança contra a maldade e impureza da vida adulta, começa a ser substituída por um modelo de criança abstrato e universal.

Tais concepções estavam atreladas, nesse momento, à necessidade de preparação e escolarização para o exercício de um papel mais especializado na sociedade industrializada. Surge, pois, uma concepção de criança detentora de uma natureza infantil específica e universal, que era determinada em períodos de maturação biológica, independente do contexto histórico, social e cultural a que pertencia.

No entanto, ainda no Século XIX, a concepção de criança universal e abstrata, construída no contexto burguês, passa a ser criticada e, por conseguinte, no Século XX, surge a ideia de “cultura infantil” e a visão da criança como sujeito de cultura e de direitos.

Como sinaliza Sarmento (2002), em função das demandas do contexto moderno, podem ser identificadas duas fases, denominadas de 1ª Modernidade e de 2ª Modernidade, nas quais se podem evidenciar, respectivamente, a institucionalização e a reinstitucionalização da infância. A institucionalização da infância ocorre no âmbito da articulação de uma complexidade de fatores, a saber, a constituição de organizações sociais para a criança, a exemplo da escola; o recentramento da responsabilidade do núcleo familiar pelo cuidado dos filhos; a formação de um conjunto de saberes sobre a criança e a promoção da administração simbólica da infância. Segundo o autor, a escola promove a institucionalização educativa da infância mediante a ação do Estado que libera as crianças do trabalho produtivo reservando um distanciamento delas em relação ao adulto durante parte do dia. Nesse período as crianças são submetidas a um conjunto de exigências e deveres de aprendizagem que tem a finalidade de propiciar a absorção de certa epistemologia inerente à cultura escolar de um saber homogeneizado, além de uma ética do esforço e de uma disciplina mental e corporal da criança.

Por outro lado, há a retomada da centralidade da família na prestação de cuidados e de estímulo ao desenvolvimento infantil. Além disso, nas famílias da classe média, a criança assume a posição de centro de convergência das relações afetivas, enquanto que nas classes populares, a criança torna-se destinatária de investimentos na formação escolar, tendo em vista a mobilidade social ascendente da mesma.

Simultaneamente, forma-se um conjunto de saberes cujo objeto de conhecimento é a criança, mediante o qual está se torna alvo de prescrições, tendo em vista que esses saberes (advindos de campos como a psicologia, a pediatria e a pedagogia) são reconhecidos como parâmetros balizadores para a definição da inclusão ou da exclusão da normalidade, portanto, exercem grande influência nas ações das famílias e nas práticas das instituições para as crianças.

Esses saberes desenvolvidos carregam os conflitos resultantes de duas ideias antagônicas que permeiam as representações sociais sobre a infância na Modernidade, às quais se expressam na ideia de criança-anjo, natural, inocente e bela ou na ideia de criança-demônio, rebelde, caprichosa.

Essas duas vertentes contraditórias permeiam as visões dos adultos em relação às crianças, influenciando-os até os dias atuais: na primeira delas, a infância corresponde à percepção de criança como ser ingênuo, inocente, que precisa da paparicação do adulto; na segunda, a infância é associada à existência da criança como um ser imperfeito e incompleto, que em sua precariedade, necessita ser moralizada pelo adulto, mediante a educação.

Essas visões direcionam, respectivamente, duas atitudes em relação à criança: uma consiste em preservá-la da corrupção do meio para manter a sua inocência e a outra se refere ao fortalecimento e ao desenvolvimento de seu caráter e de sua razão.

Embora as noções de inocência e razão pareçam constituir elementos de um campo de oposição, estes proporcionam a composição do conceito da criança como natureza, segundo o qual todas as crianças são iguais, refletindo um ideal abstrato de criança, tendo como referência a criança burguesa, quando se quer acreditar e fazer acreditar que há uma essência infantil, independente das condições de existência e da classe social a qual a criança pertence.

Trata-se de um modelo em que o período da infância é definido segundo critérios de idade, como se as crianças inseridas nas diversas classes sociais emergentes da organização social capitalista tivessem as mesmas condições de existência. Assim, apresenta-se um modelo universal de criança em consonância com a visão da classe dominante, cuja infância é definida tomando-se como critério a idade e o nível de dependência do adulto.

Nas palavras de Sarmiento (2002, p. 5), a modernidade “operou também a elaboração de um conjunto de procedimentos configuradores da *administração simbólica da infância*”. Com

isso, Sarmiento (2002) indica que existem atitudes e normas, formalizadas ou não, que organizam a participação da criança na sociedade e que estão ligadas à atividade escolar, porém enunciadas como próprias da criança.

No que se refere à administração simbólica da infância, pode-se identificar certo número de prescrições atitudinais, procedimentais que condicionam a vida social das crianças, ou seja, a configuração do ofício de criança está vinculada à atividade escolar, tendo em vista o papel social que lhes é imputado.

Essa administração simbólica da criança ganhou uma dimensão muito mais ampla mediante a criação de novos instrumentos reguladores, resultantes da participação de agências internacionais como a UNICEF (Fundo das Nações Unidas para a Infância), a OIT (Organização Internacional do Trabalho) e a OMS (Organização Mundial de Saúde) na elaboração de ações configuradoras de uma infância global no plano normativo.

O esforço em prol da elaboração de normas que abarquem a infância em um sentido global tem provocado um efeito perverso pois a busca pela homogeneização da infância, ao invés de anular, tem potenciado as desigualdades inerentes às condições socioculturais em que as crianças se encontram, pois, nestes parâmetros de homogeneização, desconsidera-se a diversidade de infâncias existentes em prol de um padrão de infância que se pretende global.

Em decorrência da globalização e de uma complexidade de rupturas sociais que contribuíram para a desestabilização de certas ideias fundadoras do espírito moderno, emerge outro estágio denominado de 2ª Modernidade. Nesse cenário, podem-se identificar implicações sérias “no estatuto social da infância e nos modos, diversos e plurais, das condições atuais de vida das crianças”. Como consequência, há um deslocamento do lugar social das crianças, ou seja, há um processo de reinstitucionalização da infância na sociedade contemporânea (SARMENTO, 2002).

Certos aspectos paradoxais são percebidos na 2ª Modernidade pois, enquanto no processo de institucionalização da infância buscou-se, em tese, a preservação da criança do mundo produtivo, no processo de reinstitucionalização da infância torna-se nítida a participação ativa da criança na esfera econômica, seja pela produção (trabalho infantil); seja pelo *marketing* (imagem da criança para vender produtos); seja pelo consumo (mercado de produtos para a criança).

Nesse contexto, a escola da 2ª Modernidade, de acordo com Sarmiento (2004), também sofre modificações e, ao invés de afirmar-se como suposto *locus* de “socialização para a coesão social”, transforma-se em *locus* de “trocas e disputas culturais”. Trata-se de uma “escola de massas, heterogênea e multicultural”, na qual o choque de culturas é inevitável, haja vista a

diversidade sociocultural dos alunos (familiares, de origem étnica e social, etc.) que se inter-relacionam no interior e fora da escola. No âmbito dessas tensões, percebe-se um cenário de turbulências que provoca inquietações e dificuldades para os sujeitos envolvidos no processo e um visível insucesso escolar. Trata-se de um cenário propício para a emergência do interesse do mercado educacional pela empresarialização da ação educativa, sob a justificativa do combate a crise nas escolas. No entanto, os referidos interessados são representantes de “correntes neoconservadoras que preconizam o ‘regresso’ a uma concepção de escola autoritária, seletiva e segregadora” (SARMENTO, 2004, p. 7).

O neoconservadorismo responde a uma das contradições centrais do neoliberalismo que é a exacerbação dos interesses individuais que podem se sobrepor a ordem e gerar o caos da anarquia do mercado, da competição e do individualismo sem medida, instigando esperanças, desejos, ansiedades e temores individuais; escolhas de estilo de vida e de hábitos e orientações sexuais; forma de auto-expressão e comportamentos com relação aos outros que desencadearão situações cada vez mais ingovernáveis, beirando a anarquia social e o niilismo. Assim, os neoconservadores enfatizam a necessidade de algum grau de coerção para restaurar a ordem (HARVEY, 2008).

Segundo Afonso (2001), a aliança entre o neoliberalismo e neoconservadorismo expressa particularmente nas políticas educacionais e de avaliação podem ser visibilizadas nos conceitos de Estado-avaliador e de quase-mercado. Mediante a avaliação, pode-se identificar o crescimento (neoconservador) do controle do Estado em torno dos currículos, da gestão escolar e dos professores e, simultaneamente, a implementação (neoliberal) de mecanismos de mercado no espaço público estatal e educacional. Assim, a avaliação estandardizada com publicação de resultados consegue expressar precisamente essa articulação.

Os neoconservadores permanecem com o projeto de construção ou restauração do poder de classes dominantes, mas buscam também a legitimação do poder e o controle social, mediante a construção de um clima de consentimento, norteados por um coerente conjunto de valores morais, centrados no nacionalismo cultural, na retidão moral e religiosa, nos valores familiares e em questões de direito à vida, contrapondo-se a movimentos sociais feministas, homossexuais, de ações afirmativas e ambientalistas (HARVEY, 2008).

Como afirma Apple (2003, p. 57), o neoconservadorismo tem como base uma visão romantizada do passado, “um passado em que o ‘verdadeiro saber’ e a moralidade reinavam supremos, onde as pessoas ‘conheciam o seu lugar’ e as comunidades estáveis, guiadas por uma ordem natural, protegiam-nas dos estragos da sociedade”.

Embora o neoconservadorismo tenha articulado os valores morais de forma diversa, em função de seu contexto social, há o alerta quanto ao perigo da articulação inflexível entre o neoconservadorismo e o nacionalismo, tendo em vista um cenário em que os Estados competem no palco mundial, buscando apresentar seus próprios valores morais como sendo supostamente superiores em relação aos outros e podendo desencadear nacionalismos exacerbados e concorrentes e, conseqüentemente, chegar ao limite da catástrofe extrema da guerra. Ou seja, parece que o neoconservadorismo não se constitui como solução para as contradições do neoliberalismo (HARVEY, 2008).

Nesse contexto, surgem os discursos na perspectiva de conter a crise educacional defendendo a “centralidade da criança”, a “educação para a cidadania” e a “participação educativa”. No entanto, esses conceitos podem assumir uma pluralidade semântica em função dos interesses de quem se apropria deles. Portanto “‘cidadania’ pode significar ‘disciplinação social’ e ‘autonomia’ subordinação aos programas de perícias das ciências legitimadoras dos novos modos de administração simbólica” (SARMENTO, 2001; 2004).

Segundo Apple (2003, p. 56), trata-se de uma estratégia de legitimação da autoridade utilizada pelo discurso de reprivatização, mediante a qual se promove a mudança do significado da necessidade social. Assim, se o povo que detém menor poder reivindica mais democracia, ao invés de atender essa demanda (que pode levar a outras necessidades desenfreadas), a tarefa do Estado é mudar o sentido do que realmente conta, gerando a aparência de democracia. A ressignificação das necessidades e dos discursos das necessidades “demonstra como o senso comum de um povo pode ser desviado para direções conservadoras durante uma época de crise econômica e ideológica”.

Em meio a essas tensões, a escola é deslocada de seu status de instituição de integração social e fica fragilizada em sua missão institucional, abrindo espaços para uma gama de justificativas e finalidades que lhe são atribuídas. Por conseguinte, as escolas constituem-se em uma arena de luta político-pedagógica a fim de dar um sentido a atividade educativa e transformar-se em um instrumento de planejamento social.

No que se refere à instituição familiar, esta desenvolve tensões reinstitucionalizadoras da infância mediante as transformações estruturais acentuadas, tanto no que se refere à sua formação (a exemplo da monoparentalidade, da precocidade da maternidade, etc.), quanto em relação aos papéis e lugares geracionais que tem se modificado entre os membros da família. Assim, percebe-se cada vez mais a ocupação dos espaços domésticos pelos adultos (em função do desemprego, da aposentadoria, etc.) e a saída das crianças para as instituições em que seu

tempo é ocupado e regulado por adultos, tendo como consequência, a limitação do tempo de descoberta e de liberdade das crianças.

Outro fator que concorre para a reinstitucionalização da infância é a constituição de um mercado de produtos culturais que tem produzido a globalização da infância. Assim, parece que as crianças ao utilizarem os mesmos objetos, brinquedos, artefatos culturais em todos os lugares do planeta, partilham dos mesmos gostos e, portanto, forma-se uma única infância em escala mundial.

Entretanto, segundo as reflexões de Sarmento (2004), as crianças como sujeitos ativos, reinterpretam esses produtos culturais tendo como base a cultura local, comunitária e de pares. Ou seja, embora as crianças dos diferentes lugares tenham acesso aos mesmos produtos culturais, ao utilizarem esses produtos, elas articulam os processos simbólicos e culturais inerentes à sua condição infantil e à condição sociocultural em que se encontram.

Segundo Sarmento (2004), mesmo com a radicalização das condições impostas à infância no contexto da 2ª Modernidade, as crianças permanecem em sua posição de atores sociais. A infância está em processo de mudança, mas mantém-se como categoria social mediante certas características que lhes são próprias. A interatividade consiste em uma dessas categorias (SARMENTO, 2004).

No que se refere à interatividade, Corsaro (2009, p. 114) evidencia a cultura de pares compreendida como “um conjunto de atividades ou rotinas, artefatos, valores e preocupações que as crianças produzem e partilham na interação com os seus pares”. As crianças interagem tanto no plano sincrônico, quanto no plano diacrônico, ou seja, tanto partilham seus conhecimentos, rituais e jogos com os pares de mesma geração, como deixam um legado para os que são mais novos, seja praticando com eles, seja mediante o favorecimento da observação e da reprodução. Além disso, há ainda, nesse contexto, as culturas da infância em interação com o mundo adulto, as quais são contínuas e utilizadas como estratégia de controle pelos adultos em relação às crianças, principalmente mediante a utilização de elementos característicos das culturas infantis.

De acordo com Sarmento (2004), é característica singular da infância a capacidade de deslocamento das normas axiológicas e gnosiológicas postas pelos adultos no âmbito da sociedade. Tal característica é própria de todas as crianças pois, mesmo que carreguem consigo as marcas do mundo em que vive, simultaneamente trazem a possibilidade do “novo”, vislumbrando a continuidade ou a reinvenção do mundo. Assim, apesar de estarem à mercê do peso da sociedade constituída pelos adultos, ao invés da inconformidade, as crianças apresentam a leveza decorrente da possibilidade de renovação de tudo.

Nessa perspectiva, segundo Sarmento (2002) o “lugar da criança é um entre-lugar”, isto é, consiste em um espaço localizado entre o que é herdado dos adultos e o que é reinventado no mundo da criança. Por isso, pode-se afirmar que este lugar está localizado entre dois tempos: o passado herdado e o futuro passível de reinvenção. Trata-se de um “entre-lugar” socialmente constituído e, portanto, com uma existência renovada pela ação coletiva das crianças, mas tal renovação está sujeita às possibilidades e aos constrangimentos históricos, (SARMENTO, 2002). No âmbito desse “entre-lugar” em que se encontram, as crianças constroem seu mundo de vida, sua identidade pessoal e social, além das formas culturais da infância.

Pino (2000, p. 66) afirma que, sendo a significação das coisas e não as coisas em si mesmas, o objeto a ser internalizado, “o que é internalizado das relações sociais não são as relações materiais, mas a significação que elas têm para as pessoas e que emerge nas próprias relações”. Assim, “o que é internalizado é a significação que o outro da relação tem para o eu; o que, no movimento dialético da relação, dá ao eu as coordenadas para saber quem é ele, que posição social ocupa e o que se espera dele”. Portanto, “é pelo outro que o eu se constitui em um ser social com sua subjetividade.”

Logo, os processos desencadeadores de interação possibilitam o desenvolvimento dos processos mentais superiores característicos dos seres humanos. Nessa visão, as crianças, como sujeitos sociais precisam ser valorizadas nas experiências vividas por elas, em suas diferenças socioculturais, haja vista que o desenvolvimento das funções psicológicas varia de pessoa para pessoa em função dos significados culturais por ela aprendidos.

Portanto, o desenvolvimento está articulado ao contexto da criança, já que a cultura influencia o que se pensa e como se pensa. O pensamento infantil não resulta exclusivamente de fatores psicobiológicos inatos, nem da influência do meio físico apenas, mas é resultado das relações que se estabelecem entre a criança e o meio social. A criança não desenvolve seu pensamento sozinha, de forma isolada do mundo, sem a influência do contexto social que a cerca, mas desenvolve-se em interação com o outro das múltiplas relações sociais.

No que se refere às funções da interação social, segundo Pino (2000, p. 73),

O que cada pessoa pensa, fala, sente, rememora, sonha, etc. é função do que o outro das múltiplas relações sociais em que ela está envolvida pensa, fala, sente, rememora, sonha, etc. Insistindo que não são as ideias, os sentimentos, as lembranças, sonhos, etc., do outro que são internalizados, mas a significação que eles têm para o eu, pois a conversão do social em pessoal é um processo semiótico

Essa perspectiva reitera a ideia de infância dos estudos sociológicos infantis, vinculada à concepção de “cultura infantil”, segundo a qual, como sujeito de cultura, a criança é

reconhecida em sua singularidade, com sentimentos, pensamentos e visões de mundo particulares, diferentes do adulto. Tal constatação pressupõe uma cultura da infância.

De acordo com Sarmiento (2004, p. 12),

as formas culturais da infância radicam e desenvolvem-se em modos específicos de comunicação intrageracional e intergeracional. Sem prejuízo da análise dos fatores psicológicos e das dimensões cognitivas e desenvolvimentais que presidem à formação do pensamento das crianças, as culturas da infância possuem, antes de mais nada, dimensões relacionais que se constituem nas interações de pares e das crianças com os adultos, estruturando-se nessas relações formas e conteúdos representacionais distintos.

Tal perspectiva baseia-se na compreensão da infância como uma condição social de vida da criança e não apenas como uma condição biológica. Nessa concepção, os fatores psicológicos, cognitivos e de desenvolvimento referentes à formação do pensamento das crianças são considerados mas, junto com estes, se reconhece a importância das culturas da infância, às quais são constituídas nas dimensões relacionais das crianças, seja nas interações de pares, seja nas interações das crianças com os adultos, pois são nestas relações que são estruturadas determinadas formas e conteúdos representacionais que se diferenciam e formam as várias culturas infantis (SARMENTO, 2004, p. 12).

As culturas da infância têm sua origem na articulação que se dá entre as representações do mundo elaboradas pela criança e as representações adultas dominantes com as quais a criança se inter-relaciona. É nessa dinâmica entre a cultura específica da criança e a cultura da sociedade na qual a criança está inserida que ocorre o desencadeamento das culturas infantis em sua pluralidade e diversidade, sendo esta a base de referência para o mundo de vida das crianças e para a delimitação de sua ação concreta.

Conforme Sarmiento (2007, p. 13; 23), a atividade docente assentada na construção de uma “pedagogia da interculturalidade” está ancorada na “interação dialógica” entre as múltiplas culturas, mediadas sempre pelo trabalho de interpretação feito pelas crianças, apoiadas pelos professores. Nesse trabalho, a natureza pedagógica reside na “construção de processos ativos, participativos e criativos”, no sentido da promoção de uma consciência crítica do mundo. Tais processos proporcionam a inserção do outro através da análise das” implicações políticas e simbólicas das trocas culturais entre crianças”.

O processo de construção do sentimento de si começa muito cedo, por volta dos 18 meses, na maioria das crianças, quando estas se deparam com um espelho e ao visualizarem a própria imagem refletida, conseguem percebê-la como sendo diferente das dos outros. Esse processo continua à medida que desenvolve a linguagem oral e se refere a si mesma, utilizando

o seu próprio nome e, mais adiante, os pronomes “eu”, “mim” e “me”, ao referir-se a si (SILVA, 2012, p. 157).

O processo de desenvolvimento é relacional e coletivo, portanto, depende do “outro” e da mediação que esse “outro” faz da relação da criança com ela mesma e com o mundo, em um contínuo movimento de diferenciação e identificação com parceiros. Assim, “cada um se mede por comparação não a outros indivíduos como tais, mas a indivíduos pertencentes a uma categoria determinada”. Trata-se de uma perspectiva relacional que não coloca o processo no interior do indivíduo, mas estende-se para o meio e requer compreender o “outro” como parte do “eu”. (SILVA, 2012, p. 157).

Em um país continental como o Brasil, as infâncias do campo são diversas e precisam ser respeitadas e valorizadas, de forma que haja uma identificação positiva das crianças consigo mesmas, com seu grupo de referência e com suas origens e lugares de vida. O respeito às diferentes infâncias está implicado no dever de o poder público garantir às crianças do campo a educação institucionalizada no lugar onde elas vivem, enxergando-as como cidadãs em sua plenitude de direitos e como sujeitos socioculturalmente situados.

Nessa perspectiva, como aponta Leal (2013, p. 36), “a Educação Infantil do Campo nasce como uma via de conexão capaz de promover o olhar simultâneo para a criança e para sua realidade cultural, que é vinculada ao espaço, à tradição, enfim, à cultura camponesa”. Trata-se de uma área de atuação que tem como foco a criança pequena e as lutas dos povos do campo pela terra e por outros direitos que lhes são negados historicamente, enfatizando-se o direito à educação.

Quando se trata da realidade das crianças pequenas residentes em áreas rurais brasileiras, principalmente no que se refere à Educação Infantil as expressões invisibilidade, insuficiência, discriminação e precariedade, refletem bem o quadro brasileiro (LEAL, 2013).

A criação de vagas no campo constitui um grande desafio nacional para a efetivação do direito à educação infantil das crianças brasileiras. Mas, além da oferta de vagas, há que se ter um direcionamento objetivo no sentido da garantia da qualidade socialmente referenciada, ou seja, que esteja atenta as especificidades do desenvolvimento integral da criança e, simultaneamente, esteja vigilante quanto ao reconhecimento das diferentes infâncias, considerando as crianças em suas experiências socioculturais singulares. Assim, precisa contemplar e respeitar as diferenças históricas, sociais e culturais dessas crianças e proporcionar a inter-relação delas consigo mesmas, bem como delas com o mundo, pois a aprendizagem e o desenvolvimento dependem fundamentalmente das interações sociais realizadas e vividas.

3.5 A NUCLEAÇÃO ESCOLAR NO CAMPO: EM NOME DA “QUALIDADE” DA EDUCAÇÃO INFANTIL DAS CRIANÇAS DO CAMPO

De acordo com Rosemberg (2002), a contextualização histórica da Educação Infantil remete a duas orientações internacionais: uma resulta do direcionamento da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura – UNESCO e Fundo das Nações Unidas para a Infância – UNICEF a partir de 1970; a outra é evidenciada nas políticas sob a influência do Banco Mundial, a partir de 1990.

O primeiro momento foi marcado pela aparente influência ocorrida mediante a difusão das ideias da UNESCO e do UNICEF entre os formadores de opinião e os responsáveis pela tomada de decisão no plano das políticas educacionais brasileiras, bem como pelo escasso financiamento direto de projetos para implantar programas de Educação Infantil.

O segundo momento foi assinalado pela influência bem mais visível, mediante o aumento do volume de empréstimos, sem deixar de influenciar o ideário educacional por meio de assessorias. Em um documento intitulado de “Educação Infantil: Programas para a Geração Mais importante do Brasil”, o Banco Mundial indica “soluções para os desafios brasileiros a partir de um ponto de vista estrangeiro” (BANCO MUNDIAL, 2011, p. vii). Nesse documento, o Banco Mundial (2011, p. 1) enfatiza que “intervenções no Desenvolvimento da Primeira Infância são essenciais para aumentar a produtividade do Brasil como um todo e para proporcionar oportunidades iguais a toda a população”.

No que se refere especificamente à Educação Infantil, essas intervenções desempenham papel-chave já que “as creches e pré-escolas oferecem oportunidades para a estimulação cognitiva e não cognitiva, e para o desenvolvimento”. Assim, “podem ajudar as crianças no sucesso acadêmico e no acesso ao mercado de trabalho futuro”. Entretanto, precisam ser eficazes, e esta eficácia depende de determinadas normas de qualidade, bem como da exposição das crianças aos tipos de atividades e experiências “corretos”.

Partindo da realidade brasileira, os referidos estudos do Banco Mundial (2011, p. 10), afirmam que “crianças que frequentam pré-escolas de baixa qualidade têm o mesmo desempenho em testes de alfabetização, após dois anos, de crianças que não frequentaram nenhuma pré-escola, enquanto que crianças que frequentaram escolas de boa qualidade apresentam um desempenho bem melhor”. Assim, garantir a vaga não é suficiente para se garantir o retorno positivo prometido.

Os aspectos a serem considerados nessa avaliação da qualidade dos centros de Educação Infantil são: infraestrutura segura e apropriada, estrutura programática diária efetiva, rotinas de

cuidado pessoal, interação com a equipe e atividades para promover o desenvolvimento físico, social e cognitivo (BANCO MUNDIAL, 2011, p. 10).

As pesquisas de avaliação, realizadas pelo Banco Mundial (2011), com foco nos centros de Educação Infantil brasileiros concluíram que, em primeiro lugar, a qualidade dos estabelecimentos tem um enorme impacto sobre o desenvolvimento da criança; em segundo, a qualidade da infraestrutura e a qualificação dos professores apresenta melhora e em terceiro, a qualidade das atividades é deficiente. Assim, apesar de o Ministério da Educação e Cultura – MEC, em 1998 ter publicado “guias curriculares” e as Diretrizes Curriculares para a Educação infantil terem sido estabelecidas pelo Conselho Nacional de Educação em duas versões, 1999 e 2009, tais ações não deram conta da melhoria das atividades de estímulo. Assim, a sugestão é de que sejam criadas outras orientações específicas referentes a melhores atividades de ensino, bem como sejam elaboradas ferramentas de monitoramento da qualidade. Estas ações devem envolver outros níveis do governo para apoiar os municípios com o desenvolvimento de programas com esses objetivos (BANCO MUNDIAL, 2011).

Segundo esse estudo do Banco Mundial (2011), o Brasil fez avanços nas últimas décadas no que se refere à ampliação do acesso, apresentando 75% das crianças de quatro e cinco anos de idade matriculadas, entretanto ainda permanece aquém da média da OCDE que é de 85 %. O Nordeste – uma das regiões mais pobres do Brasil – conseguiu aumentar suas taxas de matrículas em creches e pré-escolas em comparação com a região Centro Oeste – considerada relativamente mais rica. Os dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios – PNAD (2009) demonstraram que as taxas de matrícula de PE em creches e Pré-escolas apresentam uma média abaixo dos 70% de cobertura de matrícula. Assim, apesar do gradativo aumento na taxa de matrículas observado, ainda há problemas sérios para a inclusão dos mais pobres (BANCO MUNDIAL, 2011).

Uma série de hipóteses é sugerida nesse estudo do Banco Mundial (2011) para explicar o quadro apresentado na pesquisa, quer sejam: áreas com concentração de renda maior têm uma base fiscal financiadora da educação pública proporcionalmente maior; a capacidade de pagamento por educação privada aumenta com a renda familiar em áreas que a educação pública é negada ou é de baixa qualidade; os pais das faixas de renda maiores, com escolarização maior são mais propensos a atribuir valor elevado à educação e, por conseguinte, matricular as crianças nessa etapa; as crianças de famílias de renda maior tem menos chance de precisar trabalhar (BANCO MUNDIAL, 2011).

Estabelecendo-se uma comparação entre o atendimento das crianças de famílias mais ricas e o das crianças de famílias mais pobres, identifica-se uma disparidade em que aquelas

têm muito mais acesso do que estas à Educação Infantil. Essa mesma disparidade ocorre com as crianças de áreas rurais e urbanas. Foi verificado no estudo citado que as crianças que residem no meio rural têm muito mais dificuldade de acesso à Educação Infantil e essa desigualdade entre as crianças das zonas urbanas e as das zonas rurais ocorre porque as oportunidades oferecidas são desiguais (BANCO MUNDIAL, 2011, p.41). Portanto o fato de ser e estar no campo é condição de desigualdade, de negação de acesso à Educação Infantil, de exclusão das crianças ao seu direito.

Algumas hipóteses são levantadas na pesquisa realizada pelo Banco Mundial (2011) quanto a essa disparidade de atendimento entre as crianças residentes em área rurais e as crianças do campo. Uma delas sugere que “pode ser que crianças em áreas rurais tenham maior acesso a formas mais confiáveis de cuidados infantis informais” (cooperativas, parentes, amigos, etc.). Outra hipótese afirma que “a participação feminina na força do trabalho é um pouco menos comum em áreas rurais do que em áreas urbanas do Brasil” (BANCO MUNDIAL, 2011, p. 42).

Entretanto, nesse mesmo estudo do Banco Mundial (2011, p.xii) apresenta-se a hipótese de que “as crianças da zona rural têm menos acesso à Educação Infantil, provavelmente porque a baixa densidade populacional encarece os centros educacionais nessas áreas”. Nesta última hipótese pode-se identificar, no que concerne à Educação Infantil das crianças do campo, que as marcas das políticas sociais no panorama brasileiro contemporâneo têm se submetido ao princípio da eficiência e da eficácia, copiado do modelo de gerenciamento empresarial do sistema neoliberal. Neste modelo, o que conta prioritariamente para a definição e implementação das políticas educacionais, com foco nas crianças do campo, não são as necessidades desses sujeitos, nem a garantia dos direitos desses pequenos cidadãos, mas o custo financeiro que as ações da política vão gerar.

Como afirmam Loureiro e Ribeiro (2011, p. 297), o Banco Mundial situa cada investimento ou intervenção em algum quadrante, de modo que sejam avaliados o componente impacto e o fator custo “[...] intervenciones com alto impacto y bajo costo son definitivamente recomendables e intervenciones de bajo impacto y alto costo no lo son” (BANCO MUNDIAL, 2008, p. 92).

Como sugestão para superar as desigualdades de oportunidade, o Banco Mundial (2011, p. 41), sugere que “políticas que sirvam para expandir criativamente a Educação Infantil nas áreas rurais que não podem ser atendidas por centros de ensino ou outras modalidades comuns

seriam de grande valia”. Uma sugestão “criativa” apresentada pelo referido órgão são as visitas domiciliares²⁸ (BANCO MUNDIAL, 2011, p. 13).

Pode-se identificar que a prioridade dada às crianças pobres que vivem no campo é aquela que seja “criativa”, no sentido da eficácia. Ou seja, que tenha custos baixos, pois mais importante que garantir os direitos dos cidadãos é corresponder às exigências econômicas impostas e atingir as metas, definidas no âmbito de um sistema de monitoramento ao qual o município se submete, em função das contratualizações que estabelece com os organismos multilaterais. Tal perspectiva apresentada pelo Banco Mundial, somente confirma o *apartheid* social e educacional em relação às crianças do campo, que por se encontrarem na zona selvagem da cartografia capitalista ficam submetidas à exclusão.

Nessa perspectiva, as ações “criativas” são excludentes, mas são apresentadas com o disfarce de possibilidade de inclusão, pois elabora-se e dissemina-se um imaginário de que a Educação Infantil poderá ser ofertada com qualidade para todas as crianças. No contexto dessas ações “criativas” excludentes pode-se colocar a nucleação escolar.

O processo de nucleação escolar é apresentado como alternativa para a educação do meio rural, objetivando superar dificuldades relacionadas à estrutura física, às funções múltiplas dos professores, bem como às salas multisseriadas (SILVA; MORAIS; BOF, 2006). Trata-se de uma solução “criativa” pela possibilidade de proporcionar a “inclusão” das crianças do campo no sistema formal de ensino com um custo menor, ou seja, está em consonância com os princípios da racionalidade administrativa e da eficácia. Entretanto, o “custo” dessa suposta “inclusão”, visto como baixo no âmbito das significações político-econômicas gerenciais e neoliberais, torna-se muito elevado para as crianças do campo em termo de negação de direitos.

O Parecer CNE/CEB, Nº 23/2007 (BRASIL, 2007) trata desse desrespeito da educação ofertada para as populações do campo. Neste, o secretário da Secretaria de Educação Continuada e Diversidade – SECAD/MEC encaminha ao CNE consulta referente às orientações para o atendimento da Educação do Campo sob o argumento de que as “políticas de nucleação e de transporte escolar têm contribuído para descaracterizar a educação que se oferece a essas populações” do campo. Neste documento é solicitado do Conselho Nacional que, em decorrência da ausência de norma sobre os modelos de nucleação, o referido órgão se pronuncie para orientar aos Estados e Municípios quanto ao atendimento da Educação Básica nas escolas do campo, no sentido de garantir às pessoas do campo o direito a uma educação pública de

²⁸ Experiência que ocorre no Acre e no Rio Grande do Sul, apontada pelo Banco Mundial como única alternativa para alcançar as crianças nas áreas rurais mais distantes.

qualidade, cumprindo-se o que está posto na Resolução CNE/CEB nº 1/2002 que, em seu inciso II do art. 15, estabelece que as especificidades do campo sejam observadas e atendidas.

Segundo o referido Parecer CNE/CEB, Nº 23/2007, o processo de nucleação de escolas rurais não é exclusivo do Brasil, mas se trata de um modelo aplicado em diferentes países como Estados Unidos, Costa Rica, Índia, Irã, Colômbia e Canadá, embora com denominações distintas. As primeiras experiências no Brasil datam das décadas de 70 e 80, com uma gradativa ampliação, cuja intensificação ocorreu como resultado da acentuada municipalização no Ensino Fundamental em decorrência da atual LDBEN (1996) e da criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério – FUNDEF.

Ainda segundo este Parecer CNE/CEB, Nº 23/2007, o processo de nucleação, amparado legalmente, consiste, na prática, no “fechamento ou desativação de escolas unidocentes (multisseriadas), seguido pelo transporte dos alunos para escolas maiores, melhor estruturadas e abrangendo ciclo ou ciclos completos, funcionando como núcleo administrativo e pedagógico”. Como argumentações favoráveis apontam-se: a eliminação das salas multisseriadas e a unidocência; a facilitação da coordenação pedagógica; a racionalização da gestão e dos serviços escolares e a melhoria da aprendizagem.

Entretanto, o referido Parecer CNE/CEB, Nº 23/2007 solicita a apreciação do atendimento da Educação do Campo, tendo a nucleação escolar enquanto política, em razão de certos aspectos, quais sejam:

- as escolas do meio rural, mesmo pequenas, ainda são a única presença do poder público nas comunidades que atendem;
- a presença da escola na comunidade é forte elemento na preservação de valores que mantêm as populações rurais vinculadas aos seus modos de vida e convivência;
- a escola é importante instrumento de mobilização para o diálogo com a realidade e, na medida em que oferece educação – entendida em seu sentido mais amplo – pode aglutinar as ações necessárias ao desenvolvimento rural integrado, trabalhando por um projeto de ser humano vinculado a um projeto de sociedade mais justa e equilibrada;
- o direito à educação somente estará garantido se articulado ao direito à terra, à água, ao saneamento, ao alimento, à permanência no campo, ao trabalho, às diferentes formas de reprodução social da vida, à cultura, aos valores, às identidades e às diversidades das populações do campo;
- a educação, ao desenvolver o complexo processo de formação humana, encontra nas práticas sociais o principal ambiente dos seus aprendizados; ela é mantenedora das raízes e tradições culturais da comunidade; é o lugar das reuniões comunitárias, do encontro dos sujeitos e espaço de socialização pelas festas e comemorações que estimula; muitas pequenas escolas rurais foram construídas com a participação das famílias e da comunidade do seu entorno;
- a manutenção das escolas no campo, com qualidade, sempre que possível e desejável, é condição para se assegurar a educação como direito de todos e, evidentemente, dever do Estado (BRASIL, 2007).

Nessa perspectiva, ao estabelecer as diretrizes complementares normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo, a Resolução Nº 2/2008 (BRASIL, 2008) em seu Art. 3º determina que “a Educação Infantil e os anos iniciais do Ensino Fundamental serão sempre oferecidos nas próprias comunidades rurais, evitando-se os processos de nucleação de escolas e de deslocamento das crianças”.

Ainda neste artigo, em seu parágrafo 1º, define-se que, de forma excepcional, apenas os cinco anos iniciais do Ensino Fundamental, “poderão ser oferecidos em escolas nucleadas, com deslocamento intracampo dos alunos, cabendo aos sistemas estaduais e municipais estabelecer o tempo máximo dos alunos em deslocamento a partir de suas realidades”.

No parágrafo 2º do mesmo artigo, determina-se que “em nenhuma hipótese serão agrupadas em uma mesma turma crianças de Educação Infantil com crianças do Ensino Fundamental” e que, não podendo ser oferecidos os anos iniciais do Ensino Fundamental nas próprias comunidades das crianças, “a nucleação rural levará em conta a participação das comunidades interessadas na definição do local, bem como as possibilidades de percurso a pé pelos alunos na menor distância a ser percorrida”.

No artigo 28 da Lei de Diretrizes de Bases da Educação Nacional, LDB 9394/96, o parágrafo incluído pela Lei nº 12.960, de 2014, determina que o fechamento de escolas do campo, indígenas e quilombolas será precedido de manifestação do órgão normativo do respectivo sistema de ensino, que considerará a justificativa apresentada pela Secretaria de Educação, a análise do diagnóstico do impacto da ação e a manifestação da comunidade escolar.

Entretanto, mesmo diante das constatações adversas apresentadas no Parecer CNE/CEB, Nº 23/2007 e das condições postas na Resolução Nº 2/2008 (BRASIL, 2008) quanto à realização do processo de nucleação escolar de forma restrita, este ainda continua ocorrendo e de forma ainda mais discrepante porque envolve as crianças pequenas do campo. O fechamento das escolas do campo em decorrência da nucleação escolar de algumas escolas, traz como consequência o desenraizamento das crianças pequenas de seus lugares de vida. Não havendo escola na comunidade, o acesso à Educação Infantil passa a ser ofertado pela gestão municipal, porque obrigatório legalmente a partir dos 4 anos, tendo como estratégia o deslocamento dessas crianças pequenas de suas comunidades para outras comunidades rurais ou para a cidade. A nucleação escolar passa a ser a forma “criativa” encontrada pela gestão municipal para cumprir a obrigação legal de garantir a todas as crianças o acesso a matrículas na pré-escola.

O acesso à Educação Infantil através desta ação expõe as crianças, desde cedo, a um processo de exclusão, pois estas se deparam diariamente com uma série de adversidades e desconfortos que afetam sua rotina diária, desrespeitando profundamente o seu

desenvolvimento biopsicossocial e cerceando as possibilidades de elaboração por parte das crianças de identificações positivas em relação aos que são do campo.

Trata-se de um processo de inclusão excludente que utiliza estratégias contratuais “criativas” no sentido de gerar números e estatísticas positivas para a gestão no que se refere à garantia da Educação Infantil para todas as crianças. Entretanto, isto ocorre em detrimento de outros direitos das crianças do campo.

Não se pode aceitar que políticas de flexibilização consideradas “necessárias” para o campo sejam excludentes e/ou utilizadas para justificar a precarização e a redução de custos do atendimento das crianças do campo (SILVA, A. P. S; PASUCH; SILVA, J.B, 2012, p. 37),

Como bem adverte Rosenberg (2002, p. 35), é preciso superar a mentalidade de que

[...] A educação Infantil para os países subdesenvolvidos tornou-se a rainha da sucata. O modelo redundou numa sinergia perversa entre espaço inadequado, precariedade de material pedagógico e ausência de qualificação profissional da educadora, resultando em ambientes educacionais pouco favoráveis ao enriquecimento das experiências infantis.

Além da oferta de matrícula, a qualidade da educação ofertada para as crianças do campo precisa ser garantida.

Como afirma Sousa (1998, p.1), “a questão da qualidade tem integrado agendas multidisciplinares”, pois refere-se a uma diversidade de exigências: “qualidade nos bens, produtos, serviços e no meio ambiente. Mais recentemente, a qualidade de vida, associada ao conceito de saúde e ao bem-estar das pessoas, das comunidades e das populações [...]”.

O caráter polissêmico e abrangente do conceito de qualidade demanda reflexões, especialmente acerca de sua utilização no âmbito da educação escolar.

O Paradigma Multidimensional de Administração da Educação apresentado por Sander (1995, p. 40) sinaliza para a concepção de qualidade em educação fundada “[...] na desconstrução e reconstrução dos conhecimentos acumulados historicamente, constituindo-se uma tentativa de síntese teórica da experiência latino-americana de administração no contexto internacional”. Segundo Sander (1995) a concepção de qualidade em educação toma como ponto de partida as diferentes perspectivas conceituais e dimensões analíticas, a saber, econômica, pedagógica, política e cultural. As duas primeiras perspectivas valoram a educação em termos instrumentais, enquanto que as duas últimas em termos substantivos.

A qualidade substantiva de educação reflete o nível de consecução dos fins e objetivos políticos da sociedade. A qualidade instrumental define o nível de eficiência e eficácia dos métodos e tecnologias utilizados no processo educacional. (SANDER, 1995, p. 152).

Nessa concepção de qualidade em educação, diretamente ligada à qualidade da gestão educacional, Sander (1995) indica que em cada dimensão conceitual são tomados critérios diferentes para a valoração e atribuição de qualidade. As dimensões instrumentais (econômica e pedagógica) utilizam como critérios de valoração a eficiência e a eficácia, enquanto que as dimensões substantivas (política e cultural) tomam como critérios a efetividade e a relevância.

Sucintamente, para Sander (1995), a eficiência consiste em um critério econômico, de dimensão instrumental e extrínseca. Este critério considera a produção do “máximo de resultados com o mínimo de recursos, energia e tempo”. Já a eficácia consiste em um critério pedagógico, de dimensão instrumental e intrínseca, pois se considera neste o alcance das “metas estabelecidas e dos resultados propostos”.

Por outro lado, a efetividade é um critério político, substantivo e extrínseco, pois reflete a capacidade de a educação atender às preocupações, exigências e necessidades da sociedade. Enquanto isso, a relevância consiste em um critério cultural, substantivo e intrínseco, cuja análise valorativa considera a atuação da educação em termos de melhoria do desenvolvimento humano e de qualidade de vida dos indivíduos e grupos que participam do sistema educacional e da comunidade como um todo (SANDER, 1995).

Segundo o referido autor, tais critérios não são necessariamente excludentes na gestão da educação e estão imbricados, portanto trata-se, muitas vezes, de uma questão de ênfase.

Para Silva (2009), a qualidade vem sendo acionada no campo social a partir de critérios estabelecidos no campo econômico. Segundo a autora, somos sujeitos constituídos no social e produtores desse social, portanto, as questões sociais estão imbricadas no modo de produção e distribuição dos bens materiais produzidos pelos sujeitos na sociedade em espaços e tempos históricos. Desde a infância somos inseridos em práticas comerciais e somos expostos a situações que exigem que os sujeitos façam opções. Nesse processo de escolha da coisa a ser adquirida, um dos elementos acionados é a qualidade, sendo esta analisada segundo valores, significados, visões de mundo e códigos.

Em meio a um aparato de códigos comerciais de um mundo-mercado, exige-se a compreensão e a decodificação dos códigos relacionados a comprar, vender, permutar, revender, fazer escolhas, competir e sobrepor-se aos concorrentes. Em tal processo, um dos aspectos da relação direta entre produtores/comerciantes e consumidores é a capacidade de avaliar o objeto ou coisa, acionando os atributos de qualidade.

No campo econômico, os parâmetros de qualidade baseiam-se em critérios como utilidade, praticidade e comparabilidade e, para se aferir esta qualidade, são utilizadas medidas e níveis mensuráveis, padrões, *rankings*, testes comparativos, hierarquização e standardização

próprias do campo mercantil. Desse modo, no cenário econômico, a qualidade do que está sendo avaliado pode ser aferida mediante gráficos, tabelas, opiniões, medidas, regras, modelos, etc.

De acordo com Silva (2009, p.3), “nas políticas sociais do país, ocorre uma transposição direta do conceito de qualidade própria dos negócios comerciais para o campo dos direitos sociais e, nestes, a educação pública”.

Esses critérios de qualidade utilizados no modelo econômico aparecem cada vez mais nítidos nas políticas de *accountability* que vem sendo implantadas no cenário educacional brasileiro. Freitas (2013) adverte para o fenômeno novo de produção de evidências empíricas que vem ocorrendo, via institutos independentes e algumas fundações empresariais, que “fazem relatórios vultosos, bonitos, bem impressos e dão um aspecto de verdade científica a eles”, mas que não passam por “revisão de pares acadêmicos”. Para o referido autor, evidência empírica é aquela que se submete a análise de um par que avalia a proposta e verifica a metodologia e o estudo quanto a sua consistência, como condição para publicação. O Brasil precisa de uma instituição independente, constituída por pesquisadores independentes que possam avaliar relatórios do governo e de empresas a fim de fazer uma análise metodológica e dos resultados desse vasto material que circula como verdade e define as políticas educacionais.

No entanto, a educação, enquanto prática social e ato político, não pode ficar restrita a fórmulas matemáticas ou a resultados estabelecidos a “*priori*”. A qualidade social da educação escolar não se ajusta, segundo Silva (2009, p. 12),

aos limites, tabelas, estatísticas e fórmulas numéricas que possam medir um resultado de processos tão complexos e subjetivos, como advogam alguns setores empresariais que esperam da escola a mera formação de trabalhadores e de consumidores para os seus produtos.

Os parâmetros de qualidade utilizados no campo econômico e na gestão de empresas privadas não são coerentes com a qualidade social postulada para a educação escolar, haja vista as imperfeições geradas pelo mercado e sua incapacidade para sanar questões sociais agravadas quando estas ficam entregues aos interesses econômicos.

Ainda segundo Silva (2009, p. 13),

a qualidade social da educação escolar é aquela que atenta para um conjunto de elementos e dimensões socioeconômicas e culturais que circundam o modo de viver e as expectativas das famílias e de estudantes em relação à educação; que busca compreender as políticas governamentais, os projetos sociais e ambientais em seu sentido político, voltados para o bem comum que luta por financiamento adequado, pelo reconhecimento social e valorização dos trabalhadores em educação; que transforma todos os espaços físicos em lugar de aprendizagens significativas e de vivências efetivamente democráticas

Assim, como está previsto no Referencial Curricular Nacional de Educação Infantil – RCNEI,

A busca da qualidade do atendimento envolve questões amplas ligadas às políticas públicas de recursos humanos, ao estabelecimento de padrões de atendimento que garantam espaço físico adequado, materiais em quantidade e qualidade suficientes e a adoção de propostas educacionais compatíveis com a faixa etária nas diferentes modalidades de atendimento (BRASIL, 1998, p.11).

Na perspectiva de Sousa (1998, p.1), educação e qualidade são processos contínuos de construção e a “diversidade é parte da nossa natureza e uma das características básicas do mundo em que vivemos”. Como espécie somos muito semelhantes, mas como indivíduos em construção, tanto do ponto de vista físico ou orgânico, quanto do ponto de vista sociocultural e histórico, somos bastante diversificados.

A educação consiste em ferramenta básica que cria, influencia, aproxima ou afasta as nossas semelhanças e diferenças individuais e sociais. Assim, “educar e viver não são coisas distintas”. Logo, os anos iniciais da vida são decisivos pois é neste período que surgem os primórdios da formação de nossa identidade, do nosso autoconceito, da nossa autoestima, além de serem iniciadas as nossas aprendizagens relativas ao outro e ao mundo mais amplo, onde aprendemos a viver e conviver em sociedade. Ora, “Educação Infantil, qualidade e diversidade são conceitos que se inter-relacionam”.

Uma Educação Infantil que desconsidera e não propicia o acesso ao processo de aprendizagem numa perspectiva de sujeitos históricos, sociais e produtores de cultura, não permite vislumbrar qualidade. Pois, como afirma Barbosa (2007, p. 1078),

Se acreditamos que as crianças possuem as suas próprias teorias, interpretações e questionamentos, que são protagonistas do seu processo de socialização nos espaços culturais em que vivem e que constroem culturas e conhecimentos, então, os verbos mais importantes na prática educativa não serão mais “falar”, “explicar” ou “transmitir”, mas “ouvir”, compreender”, “divergir”, “dialogar”, “traduzir” e “formular novos conhecimentos”. Escutar significa estar aberto aos outros, compreender e construir um diálogo, acolher as diferenças e propor unidades flexíveis.

No que se refere à qualidade das escolas, Zabalza (1998, p.32) enfatiza que “não é tanto um repertório de traços que se possuem, mas sim algo que vai sendo alcançado. A qualidade é algo dinâmico (por isso faz-se mais alusão às condições culturais das escolas do que aos seus elementos estruturais), algo que se constrói no dia a dia e de maneira permanente”.

De acordo com o que está posto no documento dos Indicadores de Qualidade na Educação Infantil,

[...] a qualidade pode ser concebida de forma diversa, conforme o momento histórico, com o contexto cultural e as condições objetivas locais. Por esse motivo, o processo de definir e avaliar a qualidade de uma instituição educativa deve ser participativo e aberto, sendo importante por si mesmo, pois possibilita a reflexão e a definição de um caminho próprio para aperfeiçoar o trabalho pedagógico e social das instituições (BRASIL, 2009).

Concordando com Souza (2013), sendo a qualidade permeada de juízo de valores, com base em crenças e se constituindo na cultura de determinada sociedade e num período histórico, pode-se depreender que a definição de qualidade deve ser construída no contexto social, via processo democrático e com ampla participação dos envolvidos, ou seja, é necessário negociação e diálogo. Entretanto a construção coletiva do significado de qualidade precisa considerar as construções teóricas referentes à qualidade na Educação Infantil, bem como apoiar-se na legislação educacional que aponta a finalidade e a organização do sistema educacional.

Nos Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil (BRASIL, 2006b, p.14) defende-se que a criança é um ser humano único e completo “porque tem características necessárias para ser considerado como tal: constituição física, formas de agir, pensar e sentir”. Simultaneamente, é um ser em crescimento e em desenvolvimento que precisa do adulto para sobreviver, mas que possui a capacidade de interagir num meio natural, social e cultural desde bebê. Nesse sentido, na Educação Infantil, a criança precisa ser vista e respeitada como um sujeito que é socioculturalmente situado, ao invés de ser visto na perspectiva de um vir-a-ser ou como um adulto em miniatura (BRASIL, 2006b, p. 14).

De acordo com os Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil,

crianças expostas a uma gama ampliada de possibilidades interativas têm seu universo pessoal de significados ampliado, desde que se encontrem em contextos coletivos de qualidade. Essa afirmativa é considerada válida para todas as crianças, independentemente de sua origem social, pertinência étnico-racial, credo político ou religioso, desde que nascem (BRASIL, 2006b, p. 14).

Nessa perspectiva, as crianças do campo, como todas as crianças brasileiras, são sujeitos de direitos e tem resguardado na legislação brasileira vigente o direito de frequentar creches e pré-escolas com qualidade, próximo de suas residências.

Como enfatiza Silva e Pasuch (s/d), nas Orientações Curriculares para a Educação Infantil do Campo, a qualidade da Educação das crianças do campo está implicada em outros direitos. quer sejam:

Direito à Educação Infantil no campo, oferecida perto de sua casa, na sua comunidade. Direito de serem transportadas com dignidade e de não percorrerem longos trajetos entre a casa e a creche/pré-escola. Direito de conviverem com outras crianças, de terem acesso a espaços, materiais, brincadeiras e tempos organizados para que vivam plenamente suas infâncias e para que se encantem com as descobertas e os conhecimentos que a humanidade já fez e produziu e que seu grupo (re)cria nas interações cotidianas entre seus membros, adultos e crianças. Direito a espaços organizados, planejados e orientados para a educação e seu pleno desenvolvimento (SILVA; PASUCH, S/D, p. 2).

Uma Educação Infantil do campo de qualidade baseia-se na equidade, configurando-se no respeito à diversidade e na valorização da multiplicidade natural/cultural do campo brasileiro onde as crianças vivem suas infâncias. É na relação que estabelece com os espaços e tempos que caracterizam o campo brasileiro que as crianças vivenciam suas infâncias. É na imersão em seus grupos culturais que as crianças constroem com adultos e outras crianças, sua autoestima e suas identidades pessoais e coletivas. As crianças brincam, imaginam e fantasiam, sentem o mundo por meio do corpo, dos cheiros, texturas e sons, ou seja, é mediante as experiências sensoriais, afetivas, estéticas, éticas, políticas e ambientais vividas pelas crianças do campo (sejam elas ribeirinhas, assentadas e acampadas da reforma agrária, quilombolas, filhas de agricultores familiares, de povos da floresta, extrativistas, de pescadores e caiçaras, etc.) que elas constroem os sentidos sobre os seus lugares e sobre si mesmas (SILVA; PASUCH, 2010).

A equidade apresenta-se como marco do direito à educação dos sujeitos do campo. Nesse marco estão implicados a justiça social e o reconhecimento das diversidades e especificidades dos sujeitos de direito (SILVA, 2013).

De acordo com López (2005, p. 22), “a ideia de equidade aparece como um projeto político de busca da igualdade a partir do reconhecimento das desigualdades iniciais”. Compreende-se, pois, que as políticas educativas de acesso com foco apenas na ampliação da cobertura de vagas, não asseguram o acesso equânime das crianças do campo à Educação Infantil. As políticas educacionais para as crianças do campo precisam focar na qualidade que garanta as condições do acesso equânime, considerando-se as especificidades do sujeito criança do campo e da Educação Infantil do/no campo.

A agenda da Conferência Mundial de Educação de 2000, em Dakar, trouxe como foco principal a necessidade de assegurar uma educação de qualidade para todos, enfatizando os grupos historicamente relegados e vulneráveis na sociedade contemporânea (UNESCO, 2000).

A questão da qualidade educacional vem à tona a partir do desgaste do modelo de qualidade vigente até então, proposto pelas reformas neoliberais, pautadas na suposição de que a educação consiste em um processo igual para todos, independentemente das diferenças

contextuais, ou das especificidades individuais. Trata-se de uma concepção de qualidade baseada na comensurabilidade, segundo a qual toda ação humana é considerada como redutível a um mesmo padrão, tendo em vista a mensurabilidade do resultado (NUSSBAUM, 1997).

Os resultados educacionais obtidos com base nesse modelo, fundado em princípios utilitaristas e de homogeneização, têm provocado questionamentos quanto à qualidade da educação que é alcançável. Assim, questiona-se que “a igualdade de oportunidades no acesso não elimina as disparidades iniciais”. Ao contrário, a estratégia de igualar a oferta de recursos educativos para grupos realmente heterogêneos resulta em maior exclusão dos mais vulneráveis (MORDUCHOWICZ, 2003).

Etimologicamente, o termo equidade, tem sua origem no substantivo feminino do latim *aequitas*, *atis*, cujo sentido é igualdade e moderação; e no substantivo neutro latino, *aequum*, *i*, que significa equidade e justiça. A perspectiva de que todas as pessoas, independentemente de qualquer condição ou diferença, são sujeitos de direito, pressupõe o valor da diferença e a educação não mais em uma perspectiva homogênea ou homogeneizante (SPOSATI, 2010).

A equidade consiste, portanto, em um princípio da justiça social que supõe o respeito às diferenças como condição para se atingir a igualdade. Esse princípio permite demonstrar que igualdade não significa homogeneidade, isto é, o não reconhecimento de diferenças entre as pessoas. Obter igualdade exige a disposição de reconhecer o direito de cada um em ter suas necessidades reconhecidas. A legitimidade em ter diferenças reconhecidas é que constitui a equidade. Assim, a equidade é parte intrínseca da justiça social e constitui um valor ético e civilizatório. Nessa perspectiva, a justiça social é entendida com um corretivo da justiça legal (SPOSATI, 2010).

Diante dos debates travados em âmbito mundial, o conceito de equidade é inserido como um dos princípios legais balizadores na formulação das políticas educacionais brasileiras, articulando-se à universalização e à qualidade. No que se refere à Educação Infantil no/do campo, a oferta de vagas para as crianças do campo precisa estar intrinsecamente articulada à equidade. Alguns aspectos precisam ser destacados no que se refere a esse acesso equânime das crianças do campo à Educação Infantil, os quais se relacionam à garantia das condições para a frequência e a permanência dessas crianças pequenas nas instituições escolares.

Pensar a equidade no âmbito da Educação Infantil das crianças do campo implica em vislumbrar a qualidade na diversidade.

Nessa perspectiva, como bem explicita Silva e Pasuch (2010), as crianças do campo têm direito à Educação Infantil do Campo. Isto é,

uma Educação Infantil que valorize suas experiências, seus modos de vida, sua cultura, suas histórias e suas famílias, que respeite os tempos do campo, os modos de convivência, as produções locais. Uma educação infantil que permita que a criança conheça os modos como sua comunidade nomeia o mundo, festeja, canta, dança, conta histórias, produz e prepara seus alimentos. Creches e pré-escolas com a cara do campo, mas também com o corpo e a alma do campo, com a organização dos tempos, atividades e espaços organicamente vinculados aos saberes de seus povos (SILVA; PASUCH, S/D, p. 2).

Assim, a qualidade na diversidade não se resume ao aumento da oferta de matrículas, mas pressupõe que as crianças do campo sejam respeitadas enquanto sujeitos de direito e de cultura. Nesse debate, estão implicadas questões referentes à formação do professor, sobre o projeto político pedagógico e o currículo escolar, pois as instituições escolares precisam respeitar o limite entre os conhecimentos gerais e os específicos, ou seja, devem estabelecer uma articulação dos conhecimentos gerais acumulados sobre o desenvolvimento da criança, às questões referentes à especificidade das crianças do campo e a pluralidade de infâncias, considerando seus modos de vida e a dinâmica da realidade local (SILVA, A. P.; PASUCH; SILVA, J. B., 2012).

4 PROCESSOS SOCIETÁRIOS E SOCIABILIDADES INTER-RELACIONADAS NO ÂMBITO DA NUCLEAÇÃO ESCOLAR NO CAMPO

No presente capítulo são apresentadas as análises do material empírico, expondo os dados coletados nos documentos consultados e nas entrevistas realizadas com os sujeitos envolvidos, buscando articular diálogos com o referencial teórico que sustenta o trabalho de investigação. Para tanto, faz-se, inicialmente uma breve localização do município de Limoeiro – PE no mapa geográfico-político-educacional pernambucano para em seguida aprofundar as discussões acerca dos processos societários e sociabilidades articuladas no âmbito do processo de nucleação escolar no campo do referido município.

Limoeiro é um município do estado de Pernambuco, cuja sede está situada na bacia do Rio Capibaribe, há cerca de 77 quilômetros de Recife, capital pernambucana. Localizado na Mesorregião do Agreste Pernambucano e na Microrregião do Médio Capibaribe, a área territorial do município de Limoeiro é de 273.739 km².

Figura 1 Localização de Limoeiro no Estado de PE



Fonte: Portal Encontra Pernambuco, 2008

De acordo com o Censo do IBGE mais recente, de 2010, a população de Limoeiro – PE é formada por 55.439 habitantes. A evolução populacional de Limoeiro aparece crescente entre 1991 e 2000, mas nos censos de 2007 e 2010, pode-se identificar um decréscimo na população

do município. Há, pois, uma tendência diferente do que ocorre em nível estadual e nacional, onde se registra o aumento da população, como fica visível na tabela a seguir:

Tabela 1 - Censo Demográfico 1991, Contagem Populacional 1996, Censo Demográfico 2000, Contagem Populacional 2007, Censo Demográfico 2010

Evolução Populacional			
Ano	Limoeiro	Pernambuco	Brasil
1991	54.860	7.127.855	146.825.475
1996	55.862	7.361.368	156.032.944
2000	56.322	7.918.344	169.799.170
2007	55.560	8.485.386	183.987.291
2010	55.439	8.796.448	190.755.799

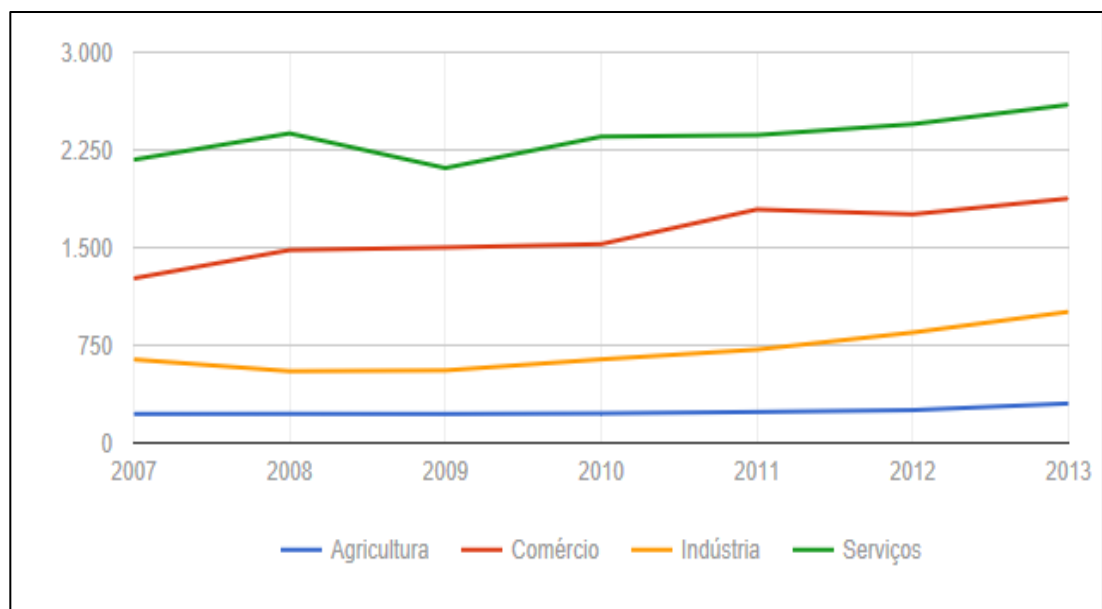
Fonte: IBGE, 2010

Quanto ao número de crianças, os dados do Censo de 2010 apontam que havia 3.562 crianças entre 0 e 4 anos e 4.279 na faixa etária entre 5 e 9 anos. No que se refere à população urbana e rural do município de Limoeiro, pode-se perceber a predominância daquela, com um número de 44.560 habitantes. Já a população rural corresponde a 10.879 habitantes.

O Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) do município de Limoeiro, segundo dados do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento – PNUD (2010) é de 0,673, ficando atrás dos índices nacional e estadual que correspondem a 0,72 e 0,673, respectivamente.

Em levantamento realizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE (2014), as principais ocupações das pessoas da cidade correspondem aos setores de serviços e de comércio. A agricultura consiste na ocupação de menor escala entre a população, como pode ser observado no gráfico a seguir:

Gráfico 1 Pessoas ocupadas por setor 2007-2013



Fonte: IBGE, Cadastro Central de Empresas 2014

Segundo dados do IBGE (2014), o Produto Interno Bruto, per capita do município de Limoeiro – PE correspondia a R\$ 10.631,15. Comparando com os demais municípios do estado, sua posição era 43 de 185. Já na comparação envolvendo cidades do Brasil como um todo, sua colocação era 3.419 de 5.570. Em 2015, tinha 83,3% do seu orçamento proveniente de fontes externas. Em comparação às outras cidades do estado, estava na posição 146 de 185 e, quando comparado a outras cidades do Brasil, ficava em 3.389 de 5.570.

Em relação ao trabalho e rendimento no município, de acordo com dados do IBGE (2015), o salário médio mensal era de 1,7 salários mínimos. A proporção de pessoas ocupadas em relação à população total era de 13,6%. Na comparação com os outros municípios do estado, ocupava as posições 71 de 185 e 31 de 185 municípios, respectivamente. Já na comparação com cidades do país, ficava na posição 3.666 de 5.570 e 2.451 de 5.570 municípios, respectivamente. Considerando domicílios com rendimentos mensais de até meio salário mínimo por pessoa, tinha 45,2% da população nessas condições, o que o colocava na posição 161 de 185 dentre as cidades do estado e na posição 2.125 de 5.570 dentre as cidades do Brasil.

Focando os dados educacionais apontados pelo IBGE em 2015, estes demonstram que os alunos dos anos iniciais da rede pública da cidade tiveram nota média de 4,9 no IDEB. Para os alunos dos anos finais, essa nota foi de 4,4. Na comparação com cidades do mesmo estado, a nota dos alunos dos anos iniciais colocava esta cidade na posição 51 de 185. Considerando a nota dos alunos dos anos finais, a posição passava a 20 de 185. A taxa de escolarização (para pessoas de 6 a 14 anos) foi de 98 em 2010. Isso posicionava o município na posição 19 de 185

dentre as cidades do estado e na posição 2.065 de 5.570 dentre as cidades do Brasil. Quanto às matrículas tem-se o seguinte panorama na pré-escola e creche.

Tabela 2 Número de matrículas por série escolar (2008-2015)

Número de matrículas, por série escolar 2008 - 2015								
	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015
Creche	356	261	304	340	322	325	421	639
Pré-escola	2383	2192	1866	1590	1670	1685	1736	1429
Ensino fundamental	10294	10300	10324	10316	9882	9686	9261	8977

Fonte: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais - INEP - Censo Educacional 2008 - 2015

Pode-se identificar que as matrículas na pré-escola vem sofrendo um decréscimo desde 2008. Essa diminuição de matrícula foi bastante acentuada no período entre 2009 e 2015, decaindo de 2.192 matrículas para 1.429 na pré-escola. Pode-se perceber que o início do declínio abrupto de matrículas na pré-escola ocorre em 2009, ou seja, no mesmo período em que o município adota a política de nucleação escolar no campo de forma vigorosa. Por outro lado, pode-se identificar o aumento do número de matrículas em creches, que quase dobrou nesse intervalo entre 2008 e 2015. Entretanto, nesse período não existia nenhuma creche na zona rural do município. As três creches públicas existentes no município continuam funcionando na zona urbana.

A nucleação escolar no campo adotada no município de Limoeiro – PE, com o fechamento de dezessete escolas no campo, no período de 2009-2014, demonstra a consonância da administração municipal com as reformas postas em nível nacional, bem como reflete a busca do alinhamento da mesma ao modelo de gestão pública gerencial que fora adotado de forma vigorosa no Estado de Pernambuco, no governo de Eduardo Campos (2007-2014) e que teve continuidade na gestão posterior do governador Paulo Câmara, a partir de 2015.

O modelo de gestão denominado “Todos por Pernambuco”, consiste em uma face da gestão pública que pressupõe um modelo de governança para resultados. A governança remete a alguns papéis predominantes envolvendo vários arranjos e uma diversidade de atores do

Estado, do Terceiro setor, do mercado, etc., que articulam-se entre si em prol do desenvolvimento, da gestão das políticas públicas e no provimento de serviços característicos do Estado contemporâneo (MARINI; MARTINS, 2014).

Trata-se de um modelo que apresenta três elementos fundamentais:

- i) construção da agenda estratégica (elemento direcionador de resultados relacionados à formulação); ii) alinhamento da arquitetura organizacional implementadora (elemento direcionador do esforço relacionado à implementação; e iii) implantação de mecanismos de monitoramento e avaliação (elemento de controle gerencial e social e de redimensionamento e aprendizagem) (MARINI; MARTINS, 2014, p. 8).

Vale ressaltar que as bases para a modelagem organizacional e para a gestão de pessoas com foco no enxugamento da estrutura administrativa, tendo em vista o controle dos gastos públicos, ocorreram mediante iniciativas do governo Jarbas Vasconcelos (1999-2006). As ações adotadas no referido período serviram de base para a introdução da cultura de gestão para resultados, tão cara para o modelo de gestão gerencial “Todos Por Pernambuco”, implementado no governo de Eduardo Campos.

As bases estratégicas do modelo de gestão adotado por Pernambuco consistem no Ciclo de Gestão de Políticas Públicas, constituído por etapas traduzidas na figura a seguir:

Figura 2 Ciclo de Gestão de Políticas Públicas - Governo do Estado de Pernambuco



Fonte: Marini e Martins (2014)

Essas etapas apresentam-se no seguinte trajeto: formulação (Planejar); Implementação (Executar); Monitoramento (Checar) e Avaliação (Agir).

Os resultados da educação de Pernambuco, em 2009, demonstraram a melhoria da posição do estado no *ranking* nacional, ao sair da 19ª posição que ocupava, em 2007, para ocupar a 16ª posição. Segundo Marini e Martins (2014), esse modelo de gestão “Todos por Pernambuco” colocou o estado de Pernambuco em um lugar de destaque no cenário nacional e internacional.

Pode-se identificar que o modelo de gestão gerencial adotado em Pernambuco, pautado na eficácia e na qualidade/desempenho, mediante a standardização e publicação dos resultados mensurados nas avaliações de larga escala, tem conseguido se promover como um sistema de *marketing*, que se apresenta como espelho para outros estados brasileiros na competição pelos melhores posicionamentos no *ranking* avaliativo nacional. Trata-se da efetivação, em nível local, das políticas próprias da fase em que se encontra o capitalismo global, caracterizado por uma estrutura político-econômica de aprofundamento da sociedade de mercado.

Segundo Santos (2008; 2016), uma sociedade fundada nos princípios do individualismo e da competição constitui uma ambiência propícia para a formação de sociabilidades empobrecidas, baseadas em interesses e benefícios pessoais, em detrimento das possibilidades de construção de relações sociais fundadas na solidariedade crítica. Em um cenário de ascensão de uma sociedade dominada pelas lógicas economicista e de mercado, pode-se presenciar a emergência e o fortalecimento do fascismo social. Este consiste em um conjunto de processos sociais que expulsa ou mantém grandes setores da população fora de qualquer tipo de contrato social, seja porque estes nunca integraram qualquer forma de contrato social, seja porque foram excluídos de algum contrato ao qual eram integrados.

Essa forma de fascismo das relações sociais coexiste no âmbito do Estado democrático, corroborando a rendição total da democracia diante das demandas exacerbadas de acumulação do capital. Neste contexto, o Estado parece se comportar como mera testemunha complacente ou como culpado ativo no processo de corrosão da democracia.

O fascismo social apresenta-se através de algumas formas de sociabilidade que são designadas por Santos (2008; 2016) como:

“Fascismo do *apartheid* social”, em que há uma divisão cartográfica entre zonas “civilizadas” e zona “selvagens”. Enquanto naquelas o Estado exerce uma função “protetora”, nestas a ação estatal aparece de forma “predadora”, pela supressão dos direitos dos sujeitos e o distanciamento cada vez maior entre o direito escrito e a ação prática que conduz de inobservância dos direitos e de aprofundamento da exclusão;

“Fascismo paraestatal” em que emerge uma espécie de Estado paralelo, exercendo interferência na ação estatal, sendo representado, de um lado, por instituições privadas e, de

outro, por atores sociais detentores de forte capital territorial. No primeiro caso, há o estabelecimento de contratos que, servindo aos interesses privados, submetem invariavelmente as partes mais fracas da sociedade à contingência de perderem o acesso a bens e serviços essenciais (fascismo contratual). No segundo, há a coação dos sujeitos “donos” do capital territorial sobre as instituições estatais para o atendimento dos interesses próprios, favorecendo a reinvenção do “velho” coronelismo (fascismo territorial).

“Fascismo da insegurança”, em que há a manipulação dos grupos mais vulneráveis da sociedade, no sentido de produzir nestes altos níveis de ansiedade e de insegurança, tanto em relação ao presente, quanto em relação ao futuro, tendo em vista a produção de um rebaixamento de expectativas quanto ao atendimento de direitos que cria a disposição/submissão desses sujeitos à aceitação de grandes encargos em troca de possibilidade de minimização dos impactos da exclusão a que são submetidos.

E “fascismo financeiro” que consiste em um fenômeno paraestatal ou supraestatal, com um potencial devastador de exclusão de países pobres inteiros mediante a especulação das empresas de *rating*, no âmbito da competição econômica internacional em que são engendradas batalhas selvagens pela atração de capitais financeiros, que reforçam ainda mais as desigualdades no sistema mundial.

Essas formas de sociabilidade fascistas expandem-se como uma cultura no contexto de hegemonia do capitalismo global para dar conta do fortalecimento do próprio sistema capitalista. Nesse sentido, o fascismo social encontra terreno fértil no âmbito da conjuntura político-econômica neoliberal e de reconfiguração do Estado, que assume o papel de regulador das políticas. Nesse cenário, o modelo de administração gerencial se consolida como forma de gestão pública e, mediante uma série de processos societários, pode-se identificar o desdobramento das sociabilidades fascistas desencadeando-se no contexto local, às quais se apresentam de forma multifacetada nas relações sociais, políticas e culturais que são construídas, condicionando e limitando a esfera de ação dos subordinados no âmbito do sistema capitalista.

De acordo com Mead (1982, p. 224), é na experiência social que há “la organización y unificación de um grupo social es idéntica a la organización y unificación de cada uma de las personas que surgen dentro del processo social em el que dicho grupo está ocupado o que está llevando a cabo”.

Além disso, segundo o referido autor, a pessoa, é impulsionada a,

adaptar la actitud de los otros de um grupo, a fin de pertenecer a la comunidad, tiene que emplear el mundo social exterior, incorporando a si, a fin de poder desarrollar pensamientos. Gracias a sua relacion com los otros de esa comunidade, gracias a los procesos sociales racionales que se llevan a cabo em dicha comunidad, tiene existência como ciudadano. Por outra parte, el individuo reaciona constantemente a las actitudes sociales y cambia, em este processo cooperativo, a comunidade misma a la cual pertenece (MEAD, 1982, p. 224).

Ou seja, as formas de sociabilidade são produzidas através das relações intersubjetivas, que são construídas mediante processos societários, articulados e efetivados no cotidiano dos sujeitos, em uma dinâmica intercambiante de comunicação e de participação em projetos comuns. No entanto, não se pode negligenciar a contingência das interações sociais em função dos mecanismos de limitação, repressão e de controles diversos que as perpassam.

Compreende-se, portanto, que os processos educacionais e escolares implementados nos contextos locais são atravessados por essas diferentes formas de fascismo social e seus desdobramentos ocorrem nas relações sociais construídas pelos sujeitos em seus espaços cotidianos. Estas, sociabilidades elaboradas, posto que são mutáveis, disseminam-se contingencialmente, tendo em vista que no âmbito da dinamicidade e das tensões que se estabelecem do cotidiano, estas sociabilidades podem servir tanto como fatores de transformação, como de sustentação da conjuntura político-econômica do capitalismo neoliberal hegemônico.

Nessa perspectiva, tomando como foco a análise da política de nucleação escolar no campo, adotada no município de Limoeiro – PE, e suas implicações para a Educação Infantil, a disposição dessa pesquisa foi investigar os processos societários que se articularam no cenário local e os modos de sociabilidade que se disseminaram de forma predominante entre os atores envolvidos nesses processos e que conseguiram produzir as condições de possibilidade para a implementação da nucleação escolar no referido município.

Assim, mediante os procedimentos metodológicos propostos e, por conseguinte, com base nas informações coletadas, pode-se constatar que a implementação da nucleação escolar no município de Limoeiro – PE foi viabilizada através da consolidação das formas de sociabilidades fascistas, no âmbito de um contexto em que o gerencialismo empresarial busca estabelecer-se, mediante a interrelação com certos processos político-educacionais constituídos em nível local.

Nesta pesquisa, pode-se identificar a predominância de certos desdobramentos do fascismo do apartheid social, paraestatal, da insegurança e financeiro, apontadas por Santos

(2008; 2016), os quais se apresentaram em articulação, propiciando a emergência e o desdobramento de outras dimensões do fascismo social.

No material empírico posto para análise, foram identificadas formas de sociabilidade que emergiram da leitura do próprio contexto. Estas foram aqui enunciadas como: sociabilidades da insegurança; da responsabilização; do monoculturalismo e do conformismo. Tendo em vista a necessidade de atender as orientações do Comitê de Ética, a fala dos entrevistados foram identificadas, utilizando-se códigos particulares de acordo com as características dos sujeitos tomados como universo da pesquisa: G1-ED – Gestor da Escola Desativada; G2- EN – Gestor da Escola Nucleada; G3-SE – Gestor da Secretaria de Educação; R1-AM – Representante da Associação de Moradores; R2-CV – Representante da Câmara dos Vereadores; R3-SP – Representante de um Sindicato de Professores.

4.1 SOCIABILIDADE DA INSEGURANÇA

A sociabilidade da insegurança consiste em uma das formas do fascismo das relações sociais apontadas por Santos (2008, 2016), mediante a qual se dissemina a articulação dupla de ilusões retrospectivas e de ilusões prospectivas. Pelas ilusões retrospectivas ativa-se a memória da insegurança e da ineficácia das instituições públicas no desempenho do seu papel na execução dos serviços públicos, sob sua responsabilidade. Já pelo acionamento das ilusões prospectivas são cogitadas ações políticas que apontam para a possibilidade de horizontes de segurança, de garantias de serviços públicos de qualidade para a população alvo de interesse (SANTOS, 2008, 2016).

Nessa perspectiva, a sociabilidade da insegurança atua nas relações como um processo de manipulação das pessoas e grupos sociais vulnerabilizados, em um contexto hostil de ameaça de total exclusão social da “sociedade civil estranha” e/ou de permanência dos que já estão excluídos, por constituírem a “sociedade civil incivil”, retirando destes a remota possibilidade de inclusão. Com essa instabilidade há o desencadeamento de altos níveis de ansiedade e de insegurança quanto ao presente e ao futuro, os quais provocam o rebaixamento dos horizontes de expectativas dos sujeitos e propiciam a propensão e a disposição para aceitação de grandes encargos em prol da obtenção de reduções mínimas de riscos, pela crença nas promessas de melhoria do que, no presente, mostra-se precário (SANTOS, 2008, 2016).

No campo das políticas educacionais, especificamente da nucleação escolar, pode-se verificar que as ilusões retrospectivas são ativadas, focando a memória da ineficiência do serviço prestado pela escola da comunidade rural, mediante uma diversidade de processos, os

quais produzem a crença de que a escola da comunidade rural não apresenta as condições básicas exigidas para funcionamento, ou seja, a escola não corresponde aos padrões de qualidade/eficiência defendidos pela gestão municipal como sendo requisitos para que continuem funcionando.

Por outro lado, as ilusões prospectivas apontam para as possibilidades de acesso dos sujeitos do campo a um serviço de qualidade, ou seja, são criadas expectativas positivas no sentido da garantia de uma escola com melhores condições de atendimento, mediante o processo de nucleação escolar.

A contratualização/pactuação envolvida no processo de nucleação escolar no campo está implicada na criação de expectativas quanto à remota possibilidade de inclusão dos que se encontram excluídos, ou dos que formam a sociedade civil incivil, ou na possibilidade de permanência no espaço de incluídos dos que estão na iminência de exclusão e constituem a sociedade civil estranha (SANTOS, 2008, 2016).

Assim, a estratégia é fixar uma memória retrospectiva de ineficiência e ineficácia do trabalho da escola no campo, associada à criação de uma memória prospectiva que remete à possibilidade de melhoria na qualidade do serviço educacional para as crianças através da nucleação escolar, mesmo que para isso essas crianças pequenas e suas respectivas famílias tenham que assumir sacrifícios e consequências bastante onerosas.

Nesse contexto, o sentido de qualidade da educação é o da qualidade/eficácia, em detrimento da qualidade social equânime. A gestão municipal reduz seus custos e o ônus dessa redução passa a pesar sobre as crianças do campo.

A sociabilidade da insegurança, imbricada no processo de implementação da nucleação escolar no município de Limoeiro, instaura-se e opera no âmbito de certos processos, a saber: a precarização das escolas localizadas no campo e o rebaixamento das expectativas dos sujeitos quanto à garantia de direitos; a articulação de um conjunto de políticas públicas compensatórias e de programas educacionais de assistência financeira supletivas e a disseminação de certos discursos normativos, político-educacionais e acadêmicos que produzem sustentação e legitimidade à ação municipal.

4.1.1 A precarização das escolas localizadas no campo e rebaixamento das expectativas dos sujeitos quanto à garantia de direitos.

No que tange à precarização das condições de atendimento das escolas no campo, os sujeitos das comunidades rurais presenciam o dismantelamento gradativo e intermitente dessas

escolas. Toda essa insegurança leva os sujeitos a um nível de insegurança que os colocam na condição de acatar as condições impostas pela gestão municipal e a crer nas promessas do mínimo de melhoria do serviço educacional prestado, mesmo que isso lhes seja muito oneroso. Assim, sob a ameaça de retirada total de direitos, os sujeitos se submetem a aceitar a nucleação escolar, com o mínimo que é ventilado pela gestão pública, como possibilidade de melhoria da qualidade da educação através de sua implementação.

Nessa perspectiva, a precarização das condições de atendimento das escolas localizadas no campo, com vistas à produção de uma memória retrospectiva de ineficiência e ineficácia do serviço das escolas no campo, é estratégica no processo de implantação da nucleação escolar.

A precarização ocorre de diversas formas e as que aparecem mais evidentes na fala dos entrevistados refere-se à falta de investimento público na infraestrutura e nos profissionais dessas escolas das comunidades rurais.

Como relata a gestora da escola desativada, esse processo de precarização foi intensificado com o anúncio do fechamento da escola um ano antes de sua efetivação.

no ano anterior ao do fechamento a secretária de educação já tinha me avisado que a escola ia fechar [...]. Assim, quando eu pedia qualquer coisa para escola como o conserto das janelas que estavam caindo, a pintura da escola, ou material para os professores e os alunos, os pedidos não eram atendidos [...] então as condições da escola ficaram bem precárias (G1-ED, 2017).

Essa falta de investimento nas escolas das comunidades rurais permanece mesmo depois da nucleação. A gestora da escola núcleo, ao comparar o atendimento escolar da zona urbana e o da zona rural, consegue perceber que as escolas localizadas na sede são mais beneficiadas com a melhoria da infraestrutura. Segundo ela, “[...]fica muito a desejar a questão da estrutura da escola da rede municipal da zona rural [...]mas quando a gente parte para zona urbana isso é mais visualizado” (G2-EN, 2017).

No que se refere à qualificação dos profissionais, a representante do Sindicato dos Professores aponta para a existência de profissionais que atuam na Educação Infantil sem a devida qualificação. Assim, segundo a mesma, “[...] visualizando a criança do campo, do interior [...] a luta sempre foi constante, em colocar pessoas de verdade capacitadas e qualificadas na Educação Infantil, porque é lá que se inicia tudo” (R3-SP, 2017).

Em relação à desqualificação dos profissionais nas escolas no campo, gestora da escola núcleo, aponta:

Porque muitas vezes é mandado um profissional, um professor, que estudou para trabalhar com menino do Maternal ao quinto ano. Você pode pegar qualquer turma, mas tem a turma com que se identifica. E quando a gente parte para questão política do negócio, ninguém quer saber com o que se identifica. Você é professor, é efetivo, mas você não vai ficar nessa escola não, porque o vereador tal não quer. Então você sai do seu Maternal para ir para uma turma de 3º ano. Aí você já está há 5 anos no Maternal, uma bagagem enorme no Maternal, mas você sai para um 3º ano. Nem contribui com o 3º, porque você não se identifica e nem ajudou ao maternal porque ficou com uma pessoa que não se identificava (G2-EN, 2017).

Segundo ela, permanece a localização de profissionais nas escolas através do antigo e persistente critério da indicação política. Principalmente na zona rural, a barganha na distribuição dos cargos comissionados e de profissionais nas escolas continua sendo feita por lideranças políticas, desconsiderando-se a habilitação, a formação e a experiência desses profissionais.

A gestora ressalta da escola núcleo:

[...] parece que a gente vive um coronelismo na questão dos municípios, quando a gente parte para zona rural. Então assim, fulana está com um serviço e foi o prefeito que deu, os cargos comissionados, os cargos de confiança saem muito da questão profissional, então assim eu tenho pessoa habilitada para ali, mas eu não vou colocar porque votou contra. E eu tenho fulano que mora pertinho da minha casa, que votou comigo, que trabalhou na minha campanha, então eu vou colocar (G2-EN, 2017).

Esse clientelismo político no âmbito da contratação dos profissionais da educação nas instituições públicas educacionais, promove a insegurança dos mesmos, pois lotados nas instituições de Educação Infantil por essa via, veem-se subjugados aos interesses dos que estão na gestão municipal. Trata-se de uma espécie de privatização do serviço público, pois os servidores públicos passam a servir aos interesses particulares dos que estão no poder, em detrimento dos interesses comuns da população atendida, das crianças do campo.

Assim, nos moldes do gerencialismo empresarial, a sociabilidade da insegurança instaura-se através do regime de contratação de professores pois, para manter o controle na gestão da educação, esse modelo exige que haja modificações radicais no sentido da eliminação da estabilidade no emprego dos professores. A fragilidade do vínculo empregatício dos professores consiste em um aspecto crucial nessa proposta, pois se abre a possibilidade da demissão do professor “ineficaz” (FREITAS, 2014). Nesse caso, o professor “ineficaz” é aquele que, além de não atender as expectativas do projeto da gestão educacional do município, não corresponde aos interesses políticos dos que se encontram na gestão municipal.

Nessa ótica, o professor que não corresponde ao direcionamento da gestão é um “professor obstáculo”. Ou seja, sua ação segue na contramão do projeto hegemônico posto, mesmo que este não apresente uma contraposição crítica, - ainda que ele não compreenda o que se passa nas disputas pelo controle da educação - mas se coloca como elemento de dificuldade na efetivação dos projetos e metas dos que se encontram na gestão do poder. Essa visão corresponde à perspectiva das agências multilaterais, segundo a qual o professor tem assumido a condição de obstáculo, isto é, constitui-se na causa dos problemas educacionais. (EVANGELISTA; SHIROMA, 2007).

Por outro lado, o professor também é visto em seu potencial de protagonista na resolução desses problemas. Portanto, dado o lugar estratégico atribuído ao professor, ele precisa ser controlado. Esse controle passa pela transformação do professor sabe-tudo em um professor disposto a aprender e pela mudança do professor obstáculo para um agente de “inovação” nos moldes do gerencialismo (EVANGELISTA; SHIROMA, 2007; COSTA, 2005).

Pode-se perceber que a sociabilidade da insegurança se instaura, mediante a desestabilização do emprego, via contratação temporária, seguindo os critérios da indicação política clientelista. Assim, caso o professor obstáculo não se transforme em professor protagonista, agente de “inovação” em prol do projeto educacional hegemônico assumido pela gestão, este será removido do sistema, pois a contratação temporária, com um prazo de validade, possibilita a demissão desse professor. A eficácia do professor é medida em função de sua obediência ao que é definido e pela fidelidade ao padrinho político.

Por esse mesmo caminho do clientelismo político pode ser observada também a definição de quais escolas seriam desativadas e quais seriam nucleadas. Em face do controle exercido através da sociabilidade da insegurança, viabiliza-se a instauração do processo de rebaixamento das expectativas dos sujeitos quanto à possibilidade da oferta e da qualidade da Educação Infantil das crianças do campo e isso aparece bastante visível na fala da representante da Associação de Moradores da comunidade.

Segundo ela, “[...] se a escola fosse na comunidade seria bem melhor, né, pelo menos uma escola de nível [...] eu não diria que fosse o Ensino Fundamental, mas pelo menos níveis das crianças menores, seria bem melhor, pelo menos a família acompanharia [...]” (R1-AM, 2017).

Fica explicitado neste enunciado que os sujeitos do campo, diante da insegurança que se interpõe nas relações políticas, sentem-se vulneráveis a ponto de restringirem suas expectativas quanto ao exercício de direitos. Assim, ao invés de defender uma escola na comunidade rural para todas as crianças, passa a reivindicar que haja escola, “pelo menos”, para

as crianças da Educação Infantil, para que, “pelo menos”, as famílias possam acompanhar as crianças na escola.

A reivindicação do “pelo menos” sinaliza para a visualização de um sujeito do campo submisso a uma ditadura de direitos mínimos para as classes populares e trabalhadoras. Os sujeitos do campo aparecem subjugados no âmbito de um contexto histórico de negação de direitos e, entre tantas negações, veem-se na condição de reivindicar o mínimo, o que lhe parece mais absurdo de ser negado.

O “pelo menos” enfatizado no enunciado da entrevistada indica a vulnerabilidade dos sujeitos do campo diante do poder público municipal, por não terem a garantia do mínimo necessário na Educação Infantil das crianças do campo que, neste caso, se configura em ter uma escola de Educação Infantil nas comunidades e, por conseguinte, ter a possibilidade de acompanhar os filhos à na escola.

Entretanto, para a gestão municipal, esse mínimo reivindicado ainda consiste em um máximo impossível de ser correspondido. E, para justificar essa negação máxima de direitos, utiliza-se dos discursos normativos, político-pedagógicos e acadêmicos, segundo sua conveniência. Ou seja, utiliza tais discursos, tomando como base as metas almejadas pela gestão municipal, em detrimento dos direitos sociais dos cidadãos, focando os preceitos economicistas neoliberais para apresentar alternativas no sentido de respaldar suas ações e convencer a comunidade da impossibilidade da garantia da educação escolar para as crianças do campo na própria comunidade. Assim, paradoxalmente, lança mão das normativas legais para tornar “legítima” a negação dos direitos das crianças do campo.

Quanto às consequências da nucleação para a comunidade, a gestora da escola desativada aponta:

A consequência para comunidade foi perder a escola e ainda por cima o prédio. Disseram que o prédio da escola ia ser usado para benefício da comunidade, mas não foi isso que aconteceu. O prédio foi derrubado, porque ficou abandonado. Pessoas da própria comunidade começaram depredando o prédio, levando o material que era possível carregar: telha, madeira, portão, portas. Muito triste. E a outra escola para onde as crianças deviam ir, depois foi desativada também (G1-ED, 2017).

Em relação a essa questão, a pessoa representante da Câmara dos Vereadores (R2-CV, 2017) afirma que a perda do prédio não é boa para a comunidade rural porque a conquista de um prédio público é uma luta e quando se perde sente-se a falta. Nos casos de demolição, sente-se porque houve um investimento para se ter o aparato da escola.

A referida representante ameniza a repercussão negativa da perda do prédio, afirmando:

Mas a gente compreende que as pessoas que estavam se beneficiando ali dentro daquele prédio, eles não tiveram assim transtorno por conta de que eles foram assistidos em outra unidade. Eles foram para outra unidade, no campo, na zona rural, porque muitos alunos vêm para cidade, exceto 2º grau, eles vêm para a cidade, porque na zona rural não existe. Então só vai até a oitava (R2-CV, 2017).

O abandono dos prédios pelo poder público municipal representa o descaso deste para com as comunidades rurais. Ressalta-se, ainda que a omissão do poder público quanto à depredação do prédio consiste em estratégia, pois ao se demolirem os prédios das escolas, fez-se desmoronar também a possibilidade de retorno de seu funcionamento. Extingue-se definitivamente a possibilidade de organização da comunidade para a reivindicação do retorno de funcionamento daquela escola desativada que foi derrubada. Entretanto, se a própria comunidade participou da depredação do prédio é porque o conformismo já havia se instalado. Conformismo que leva os sujeitos a buscar benefícios muito pequenos e até mesquinhos, ao ponto de levar para casa os restos da escola abandonada que agoniza: materiais telha, madeira, portão, portas... Os sujeitos do campo envoltos no emaranhado de processos engendrados na perspectiva de uma ditadura do direito mínimo, conformam-se com qualquer mínimo que seja possível de ser conseguido, como se não fossem cidadãos plenos.

Nessa ótica, o foco da luta da comunidade, que a princípio, foi a reivindicação pelo não fechamento da escola no campo, acaba se perdendo e saindo do foco. No âmbito da sociabilidade da insegurança que se instaurou entre os sujeitos do campo, o foco foi deslocado/rebaixado para a disputa pela definição de qual escola deveria ser desativada e qual deveria ser núcleo.

[...] a escola que eles indicaram (para deslocar as crianças) que seria a escola mais próxima fica em um local onde não havia casas, nem moradores por perto e essa que ia ser desativada era dentro da comunidade. Então a gente sugeriu fechar a outra escola para trazer o alunado de lá para a comunidade de cá, porque ela já era mais antiga, era uma escola que era dentro da comunidade. E, só que eles não aceitaram, ninguém sabe o motivo que eles não aceitaram fechar a outra. O prédio da escola desativada era bem melhor do que o que foram transferidos os alunos [...] se fosse olhar direitinho, se era para escolher entre a escola de lá e a de cá, a escola de cá era mais centralizada e tinha um prédio maior, só que precisava de investimento, porque ficou muito tempo sem nenhum reparo. Mas eles viram que a outra escola estava com um prédio mais conservado, porque tinham feito umas reformas lá. No final nenhuma nem outra escola ficou (R1-AM, 2017).

As comunidades passam a competir entre si, ao invés de se engajarem em um mesmo movimento de reivindicação pelo não fechamento das escolas no campo. Portanto, o direito reivindicado é o direito rebaixado a ponto de não se visualizar mais o foco da luta e das

reivindicações. E o aparentemente alcançável, por ser visto como o mínimo que se poderia conseguir para comunidade, mais uma vez é negado pela gestão.

Dadas as situações absurdas que experienciou anteriormente, como fica bem nítido na fala, a gestora da escola nucleada percebe a atual precariedade em que as crianças da Educação Infantil vivem, mas ainda assim, se sente no dever de agradecer:

[...] a gente não tem nem ventilador, quiçá sonhar com ar condicionado. A gente não tem. A gente não tem lâmpadas para iluminar para poder os meninos fazerem as atividades, a gente não tem na sala. A gente tem piso grosso, pronto para cerâmica, nem o piso queimado, que a gente no sítio fala que é aquele piso que a gente coloca o cimento puro em cima para deixar ele mais liso, a gente não tem o piso liso. A gente tem o piso grego pronto para colocar cerâmica, é só para você imaginar. Só que esse piso “grego” ele nem está uniforme, quando a gente vai lavar a sala vê as poças de água, então a gente tem buraco na sala, material, cadeira, material fixo, mesa para os meninos e cadeira, tem cadeira que vai para lá e vem para cá, a gente fica é com o martelo o tempo todo batendo nas cadeiras que é para os meninos sentar e não sair machucando, tem a mãozinha que às vezes pega um pouquinho da pele da gente e machuca. Ela [a escola] tem estrutura, mas ela não tem estrutura adequada. Então eu agradeço porque eu agora estou em uma escola, em um prédio, né que funciona como escola, que funciona como escola, mas eu fico angustiada porque eu não tenho estrutura adequada para oferecer aos alunos daqui, não. (G1-EN, 2017).

Trata-se de uma conjuntura político-econômica dominada pelos ditames neoliberais que flexibilizam e aniquilam os direitos sociais das classes populares de forma que as expectativas e reivindicações dos cidadãos em relação à garantia de seus direitos são cada vez mais rebaixadas, diante da injustiça social que se concretiza.

Assim, se não tem jeito de ter escola na comunidade, “pelo menos” são atendidos em outras escolas; “pelo menos” terão o transporte para conduzir as crianças para escolas em outras comunidades; “pelo menos” os prédios das escolas extintas em algumas comunidades estão sendo utilizados para outras funções na comunidade; “pelo menos” terão merenda de qualidade e fardamento escolar gratuito, “pelo menos” as escolas não são multisseriadas.

4.1.2 Articulação de políticas públicas compensatórias e de programas educacionais de assistência financeira supletivas

A pessoa representante da Câmara dos Vereadores analisa o atendimento da Educação Infantil pelo município, pós- nucleação, estabelecendo uma comparação com a época em que era criança na comunidade rural.

Assim, a referida representante afirma:

[...]o ensino infantil da minha época era muito diferente do ensino infantil que a gente está vivendo nessa época atual. Principalmente a merenda, porque naquela época a gente não tinha uma merenda de qualidade e hoje realmente as crianças tem merenda de qualidade, tem transporte e na minha época não existia transporte. Hoje até fardamento já estão providenciando para as crianças (R2-CV, 2017).

Segundo a representante do Poder Legislativo municipal, a melhoria no atendimento das crianças é identificada na boa qualidade da merenda oferecida, na disponibilização de transporte e de fardamento escolar para as crianças. A questão central que é o direito a uma Educação Infantil de qualidade que lhe propicie o desenvolvimento integral e a respeito em sua construção enquanto sujeito do campo em formação não aparece no discurso.

O transporte e a merenda escolar chegam para escola através do Plano Nacional de Apoio ao Transporte Escolar – PNATE, do Programa Caminho da Escola e do Plano Nacional Alimentação Escolar – PNAE, os quais fazem parte do conjunto de programas de apoio financeiro e técnico do Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE, em articulação com o Plano de Metas Compromisso Todos Pela Educação e do Plano de Ações Articuladas – PAR.

O Caminho da Escola e o Programa Nacional de Apoio ao Transporte do Escolar (PNATE), são os dois programas do Ministério da Educação que se encontram em execução, tendo como foco o transporte de estudantes moradores da zona rural.

O programa Caminho da Escola, criado pela Resolução nº 3/2007, consiste na concessão de linha de crédito especial pelo Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social – BNDES, possibilitando aos estados e municípios a aquisição de ônibus, mini-ônibus e micro-ônibus zero quilômetro, além de embarcações novas, considerando-se as demandas contingenciais da realidade do campo brasileiro.

O Programa Nacional de Apoio ao Transporte Escolar – PNATE, instituído pela Lei nº 10.880 / 2004, a princípio, teve como objetivo garantir o acesso e permanência dos alunos do Ensino Fundamental público, residentes em área rural, nas instituições escolares, mediante a utilização do transporte escolar. Tal programa materializa-se via assistência financeira de caráter suplementar aos estados, Distrito Federal e municípios.

Posteriormente, com a Medida Provisória 455/2009, transformada na Lei nº 11.947/2009, esse programa foi ampliado para toda a educação básica, estendendo o benefício também para os estudantes da Educação Infantil e do Ensino Médio residentes em áreas rurais.

Mediante esse programa, os executivos estaduais e municipais recebem recursos financeiros via transferência automática, sem a necessidade de convênios ou outro tipo de instrumento legal.

Estes recursos podem ser empregados pela gestão para custeio de despesas com reforma, seguros, licenciamento, impostos e taxas, pneus, câmaras, serviços de mecânica em freio, suspensão, câmbio, motor, elétrica e funilaria, recuperação de assentos, combustível e lubrificantes do veículo ou, a depender da demanda contextual, da embarcação utilizada para transportar os alunos da educação básica pública residentes em área rural. Além disso, pode servir ainda para o pagamento de serviços contratados junto a terceiros para o transporte escolar.

Esse repasse de recursos é efetuado diretamente aos estados e Distrito Federal ou diretamente aos municípios. Neste último caso, os estados autorizam o FNDE a fazer o repasse por meio de uma autorização formalizada, via ofício, junto ao referido órgão. Do contrário, os estados ficam obrigados a executar os recursos recebidos e, por conseguinte, não podem fazer transferências para os municípios.

O cálculo do montante dos recursos a serem repassados aos entes federados é feito tendo como referência o quantitativo de alunos da zona rural transportados, de acordo com as informações contidas no censo escolar do ano anterior. A transferência dos valores correspondentes a esse cálculo é realizada em nove parcelas anuais que compreendem o período de março a novembro, considerando a área rural do município, a população moradora do campo e a posição do município na linha de pobreza, o valor *per capita*/ano varia.

Com a inserção da Educação Infantil como etapa da Educação Básica e a obrigatoriedade desta para todas as crianças a partir dos 4 anos de idade, compreende-se que a extensão do benefício do PNATE para a Educação Infantil consiste em um apoio financeiro da União, necessário e importante para a viabilização desse direito das crianças do campo nos contextos estaduais e municipais pelos respectivos gestores, a fim de que seja garantido não apenas o acesso à Educação Infantil, mas também a permanência nas instituições escolares no campo.

Por outro lado, a extensão da oferta de transporte escolar para as crianças da Educação Infantil foi um fator de grande influência para o desencadeamento da nucleação escolar no campo e, por conseguinte, do fechamento de escolas que funcionavam com turmas de Educação Infantil em diversas comunidades.

A não contemplação da Educação Infantil com recursos financeiros para transporte das crianças pequenas, de certa forma, servia como um fator que contribuía para que a Prefeitura mantivesse as escolas que atendiam essas crianças nas próprias comunidades. No entanto, com a possibilidade das crianças da Educação Infantil serem computadas no montante de recurso do PNATE, a ser repassado do FNDE para as prefeituras, a nucleação escolar parece ter sido assumida como uma alternativa viável pela gestão municipal, no âmbito da visão gerencialista

que norteia o campo das políticas educacionais. Com o fechamento das escolas, além de diminuir os gastos educacionais, a prefeitura teria maior receita advinda desses programas de transporte escolar, em função do aumento do número de alunos atendidos por esses programas.

Com a possibilidade de terceirização do transporte escolar, via pagamento de serviços contratados, pode-se perceber a prevalência do transporte escolar terceirizado conduzindo as crianças nas comunidades rurais do município. Nestes contratos, há a predominância da utilização de Toyotas como meio de transporte, inclusive para condução das crianças pequenas do campo da Educação Infantil para outras comunidades.

Como afirma a pessoa representante da Câmara dos Vereadores, 2017, os transportes são colocados nas comunidades de acordo com as necessidades das escolas, das matrículas. Quanto aos meios de transporte escolar utilizados dispõe-se de ônibus e Toyotas. E justifica da seguinte forma:

Tendo em vista que em alguns locais na zona rural o ônibus não dá acesso, então tem que ser transportado através do Toyota, porque muitas vezes nem Kombi dá acesso por conta de que no período invernosos os carros têm dificuldade de chegar até os locais e pegar as crianças nas casas. Então o Toyota é o carro mais adequado e mais apropriado para o transporte dessas crianças. Tem muitos Toyotas que fazem esse percurso. Uns trazem até a escola e outros trazem até o ônibus que fica na estrada central. Então os Toyotas pegam nas residências e colocam no ônibus para serem transportados. (R2-CV, 2017).

Observa-se, neste processo, que as crianças pequenas são incluídas na política de transporte (PNATE) para em seguida serem excluídas do direito de ter escola em suas próprias comunidades, identificando, a partir daí a existência de uma espécie de exclusão por dentro.

Trata-se da produção de um processo de “exclusão includente” (GENTILI, 2001, p. 37)., pois pode-se perceber que, na proposta de universalização do acesso e da permanência das crianças do campo nos sistemas escolares, mediante os programas de apoio ao transporte escolar, estão engendradas manobras de submissão das classes pobres das comunidades rurais a uma dinâmica de diferenciação institucional injusta e antidemocrática. Assim, para as crianças oriundas destas classes populares do campo, a educação é ofertada mediante a imposição de condições degradantes, decorrentes do processo de nucleação escolar.

A gestora relata a existência de casos de crianças que moram em comunidades há cerca de uma hora de distância da escola e enfatiza que essas crianças, mesmo sendo do Maternal, acordavam muito cedo, não se alimentavam bem e isso repercutia no seu comportamento e aprendizagem, pois sonolentos e com fome, não conseguiam realizar as atividades nem produzir. Assim, essas crianças já chegavam na escola com vontade de voltar para casa pelo

cansaço grande. Havia casos de alunos, com idade a partir de 3 anos, que eram liberados de 11h30, mas só eram recolhidos pelo transporte para ir para casa por volta de 12h 30. Em alguns casos, a escola oferecia para a criança o almoço que os funcionários faziam para si, pois ela esperava muito para pegar o transporte na escola e demoraria muito para chegar em casa, na sua comunidade.

Percebe-se que esse deslocamento das crianças para outra comunidade altera o andamento da rotina de sono, de higiene, de alimentação e de tarefas escolares da criança em casa, pois saem muito cedo e voltam muito tarde. Por conseguinte, isso repercute na escola, com crianças que passam mal na sala de aula ou não conseguem ter uma participação satisfatória nas atividades da escola. Além disso, essas crianças que faltavam muito, tiveram problemas com o Bolsa-Família.

A gestora da escola nucleada demonstra a grande preocupação quanto à falta de segurança e os riscos de acidentes graves nesses transportes escolares.

Não tem ninguém no transporte para dar auxílio não. A gente não tem. Eu não vi aqui, nessa rede, pelo menos nessa rede aqui, de Limoeiro vindo aqui para essa escola, e não vi ninguém auxiliando nos transportes. [...] Geralmente vem no carro, nas Toyotas aqui as mães dos alunos do Maternal. Então vem de uma a duas, e dá esse auxílio para o motorista. Mas às vezes quando aquele menino falta, a mãe também falta, aí não vem ninguém, não vem ninguém. Aqui na escola, o porteiro retira as crianças, o porteiro ou quem tiver com ele na portaria. Então se for o meu dia hoje, eu também ajudo, eu estou chegando na escola e eu estou vendo o carro ali, eu espero para tirar aquele menino no carro, porque a vontade deles é descer com muita pressa, pra chegar na sala, de colocar o material na sala, então a gente já educa quando eles saem da sala, cuidado na hora de subir, cuidado na hora de descer pra não cair, porque eles acabam se machucando (G2-EM, 2017).

No seu relato a gestora fala sobre um acidente trágico que houve na sede municipal, em que uma criança morreu após ter sido atropelada pelo transporte que a levaria para escola:

A gente teve, não sei se foi o ano passado ou foi o ano que antecedeu ao ano de 2016, uma criança ali em Limoeiro que morreu atropelada pelo transporte que ia levar ela para escola. [...] então assim, o menino ele ia pegar o ônibus, só que ele correu, ele ainda estava com a mãe, esperando o ônibus chegar e correu e ele se desequilibrou, eu não sei como foi e ele caiu e o ônibus passou por cima. Então a gente aqui na escola pelo menos enquanto a gente está com os alunos, devolvendo esses meninos para o transporte a gente tem muito cuidado. Agora esse assessoramento quando sai de casa eu não sei. E no transporte de casa para escola porque os meninos bagunçam muito no carro. Então a gente tem uma Toyota que tem a mala que tem espaço para bagunça. O banco do meio geralmente ele é destinado aos meninos do Maternal, Nível 1 e Nível 2 (G2-EM, 2017).

A gestora lembra também das dificuldades nos períodos chuvosos, falando das situações de adversidade enfrentadas pelas crianças nos percursos casa/escola, decorrentes do processo de nucleação.

Então a gente tem uma ponte lá embaixo que esses meninos iam ter que atravessar e quando esse rio enche com muita água, então a gente passa pelo Rio Capibaribe. E quando esse rio fica cheio e sobe a um nível que fica no ponto da Toyota não passar. A gente não tem estrada, a gente não tem pista na zona rural, a gente tem estrada de terra planagem e esse Toyota não consegue chegar aqui. Então o medo delas era desses meninos ficarem no meio da estrada, da Toyota não chegar. E esse aluno que eu estou falando é meu aluno da Educação Infantil. É aluno de 3, 4, 5, 6 anos. Aí como é que fica? Aí a gente teve uma reunião com os pais lá, a Secretária de Educação teve dizendo que ia dar esse aparato do transporte, então quando tivesse essa questão da cheia, ia suspender as aulas, só que aí então meus alunos não tem os 200 dias letivos. E já implica nisso (G2-EM, 2017).

Observa-se que a solução apresentada pela Secretaria de Educação desconsidera outros direitos das crianças, suspendendo as aulas caso não haja condições da criança chegar a escola. Como afirma a gestora: “mas aí a gente ia esperar o quê? A natureza ajudar, porque era só isso que a gente ia esperar” (G2-EM, 2017).

O que esperar do Estado, da gestão pública no que tange as crianças do campo? Mediante um sistema cartográfico que divide o espaço em zonas selvagens e zonas civilizadas, o Estado age como protetor nas zonas civilizadas, mesmo que as ações sejam ineficazes. Entretanto, nas zonas selvagens, o Estado age como predador sem nenhuma preocupação com a observância dos direitos dos que ali se encontram (SANTOS, 2008).

Extinguir escolas no campo, sob a justificativa da disponibilização de transportes, consiste em uma manobra de exclusão por dentro, em que se dissemina a ilusão prospectiva de democratização da universalização da Educação Infantil e da garantia do direito ao acesso e permanência das crianças a esse nível educacional.

Essa ilusão prospectiva de democratização consiste em uma das facetas das políticas focalizadas promovidas no âmbito do capitalismo neoliberal hegemônico, em que as reformas postas se materializam via programas sociais e ações compensatórias para as classes sociais pobres, às quais são vistas como necessárias para minorar a exclusão, mas que não a eliminam pois esta consiste em um efeito inevitável, portanto justificável, do desenvolvimento econômico e da competitividade (SANTOS 2005).

O discurso propagado de “todos na escola” propicia a invisibilidade da permanência da exclusão, já que prevalece a aparência da inclusão através de políticas compensatórias. Assim, a disponibilização de transporte como política pública pode ser considerada um avanço no

atendimento às comunidades do campo, entretanto, esse mérito positivo parece se perder quando esta política serve de estímulo e de justificativa para o fechamento de instituições escolares localizadas nas comunidades rurais, ou seja, para a negação do direito de as crianças do campo exercerem o direito de serem crianças. Como é referendado no Parecer CNE/CEB, nº 23/2007, a política de transporte, associada à nucleação escolar implementada nas comunidades rurais, tem contribuído para descaracterizar a educação que se oferece as populações do campo.

4.1.3 Disseminação de certos discursos normativos, políticos-educacionais e acadêmicos que produzem sustentação e legitimidade à ação municipal

O fechamento das escolas na comunidade provocou, a princípio, alguns focos de resistência. Nessa perspectiva a gestora da escola desativada relata:

De início, na reunião, os pais rejeitaram logo o fechamento da escola. Não aceitavam não. Diziam que não tinha como mandar os filhos pequenos para uma escola distante, que era perigoso as crianças irem em um transporte. Mas depois de muita conversa da secretária de educação e das supervisoras, de que não tinha outro jeito, de que o MEC não aceitava que uma sala de aula tivesse poucos alunos e que tivesse sala multisseriada, os pais e representantes da comunidade terminaram assinando a ata para o fechamento da escola (G1-ED, 2017).

O argumento principal utilizado pela Secretaria de Educação Municipal para convencer a comunidade em relação ao fechamento das escolas foi baseado em argumentos que citavam a falta de condições de manter o funcionamento de escolas com turmas pequenas, sob a alegação de que o Ministério da Educação e Cultura – MEC, não aprovava a formação de turmas pequenas ou multisseriadas.

Como foi enfatizado pela pessoa representante da Câmara dos Vereadores

o número de crianças da zona rural teria diminuído e que não dava para formar turmas, então só dava para continuar se fosse turmas multisseriadas e foi detectado, como o estudo avançou muito, que multisseriado não seria interessante para o aprendizado daqueles alunos porque ia ter várias crianças com anos diferenciados, então não ia ser de grande proveito. [...] E até porque o MEC não aprova que um professor vá para sala de aula com 4,5,6 alunos, porque realmente não tem condições (R2-CV, 2017).

O argumento utilizado, apresenta, por um lado, um caráter administrativo-econômico que se refere à diminuição dos custos com educação. A manutenção do funcionamento de uma escola com poucos alunos para atender a classe popular do campo é considerada como desperdício de investimento no âmbito de uma gestão pública pautada na eficiência e na eficácia. Por outro lado, há uma argumentação de cunho político-pedagógico, segundo a qual a melhoria da qualidade da educação no campo dependeria da formação de turmas unisseriadas,

com melhores investimentos nas condições materiais. Nesse discurso transparece a associação do significado entre precariedade e escolas multisseriadas, como se não fosse possível haver investimentos nos recursos pedagógicos em escolas multisseriadas. Essa associação está ancorada na trajetória histórica de precariedade em relação às escolas multisseriadas (GONÇALVES; ANTUNES ROCHA; RIBEIRO, 2010).

Buscando fundamentar-se nos discursos normativos e político-pedagógicos da educação brasileira, a gestão municipal busca respaldo em definições do Ministério da Educação quanto à delimitação do número mínimo de alunos para a formação de turmas, articulando também a ideia de que há estudos educacionais avançados que apontam a multisseriação como não sendo uma alternativa boa para a aprendizagem e desenvolvimento das crianças.

No que se refere ao discurso político pedagógico, torna-se relevante uma discussão acerca dessas duas questões: o número mínimo de alunos para a formação de turmas na Educação Infantil e a multisseriação escolar.

No que se refere ao número limite de alunos por turma, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB (BRASIL, 1996) determina em seu Art. 25 que:

Será objetivo permanente das autoridades responsáveis alcançar relação adequada entre o número de alunos e o professor, a carga horária e as condições materiais do estabelecimento. Parágrafo único. Cabe ao respectivo sistema de ensino, à vista das condições disponíveis e das características regionais e locais, estabelecer parâmetro para atendimento do disposto neste artigo.

Nesses termos, é conferida às redes municipais e estaduais de ensino a autonomia para estabelecer a organização e a distribuição das turmas e alunos sob sua responsabilidade. Portanto, fica a cargo das secretarias estaduais e municipais de educação adequar a quantidade de crianças por turma, segundo as necessidades e demandas contingenciais da realidade local.

Entretanto, no que tange à Educação Infantil, existem orientações específicas quanto à distribuição de alunos e a quantidade limite máxima de crianças em turmas de creche e pré-escola.

Os Parâmetros Nacionais de Qualidade da Educação Infantil (BRASIL/MEC/SEB 2006) recomenda que a organização dos agrupamentos ou turmas de crianças nas instituições de Educação Infantil seja flexível e que esteja prevista na proposta pedagógica da instituição. Assim, os grupos ou turmas de crianças devem ser organizados por faixa etária (1 ano, 2 anos, etc.) ou envolvendo mais de uma faixa etária (0 a 2, 1 a 3, etc.).

Deve-se ter ainda o planejamento cuidadoso no sentido de que as crianças nunca fiquem sozinhas,

[...]tendo sempre uma professora ou um professor de Educação Infantil para cada grupo ou turma, prevendo-se sua substituição por uma outra professora ou outro professor de Educação Infantil nos intervalos para café e almoço, para as faltas ou períodos de licença (BRASIL/MEC/SEB 2006, p. 35).

No que se refere à relação entre o número de crianças por agrupamento ou turma e o número de professoras ou professores de Educação Infantil por agrupamento, compreende-se a necessidade de adequações, considerando a faixa etária das crianças. Assim, recomenda-se uma professora ou um professor para cada 6 a 8 crianças de 0 a 2 anos; uma professora ou um professor para cada 15 crianças de 3 anos; uma professora ou um professor para cada 20 crianças acima de 4 anos. Além disso, no que tange à quantidade máxima de crianças por agrupamento ou turma, esta é proporcional ao tamanho das salas que ocupam (BRASIL/MEC/SEB 2006, p. 35-36).

Considerando que crianças pequenas demandam a predominância de um atendimento individualizado, deve-se tomar cuidado em relação à distribuição da quantidade de crianças por educadores no atendimento das distintas faixas etárias, tendo em vista que o eixo do trabalho pedagógico deve estar focado nas múltiplas formas de diálogo e interação, bem como no envolvimento dos educadores na dinâmica do contexto da sala. Ao invés de condutor de atividades “acadêmicas” e de “disciplinamentos estéreis”, o professor é um participante ativo na tarefa de promover a curiosidade, a criatividade, a autonomia, a responsabilidade e a solidariedade, no âmbito de uma perspectiva educacional que concebe as crianças como seres integrais, que aprendem a ser e conviver consigo mesmas, com os outros e com o meio de forma articulada e gradativa (BRASIL/CNE/CEB, 1998).

No que se refere à multisseriação, percebe-se que ela tem se constituído como um argumento recorrente da gestão pública para justificar a nucleação escolar no cenário brasileiro, sob a alegação de que esse tipo de agrupamento de crianças com faixas etárias diversas e com níveis de aprendizagens e de desenvolvimentos heterogêneos consiste em obstáculo à qualidade da educação ofertada.

Como enfatiza Cardoso e Jacomeli (2010), apoiando-se em Piza e Sena (2001), essa visão advém de um contexto de vinculação histórica das escolas multisseriadas como sendo sinônimo de atraso, precário, não moderno, em função da forma como se deu o seu surgimento.

Menezes e Santos (2001, p. 2), ao se referirem à expressão Escolas Multisseriadas, no seu Dicionário Interativo da Educação Brasileira afirmam que:

[...] as classes multisseriadas existem principalmente nas escolas do meio rural, visando diminuir a evasão escolar, ou em projetos específicos, baseados na metodologia da aceleração e no telecurso, buscando atrair crianças e adolescentes em situação de rua, analfabetas ou defasadas em seus estudos, para que possam aprender e serem convencidos a continuar na vida escolar.

Ou seja, as classes multisseriada são referenciadas, em princípio, como uma alternativa no sentido de diminuição da evasão escolar e das condições de analfabetismo ou atraso escolar, em sua maioria nos contextos das comunidades rurais. Nessa perspectiva,

[...] as escolas multisseriadas são, historicamente, consideradas como de segunda categoria e, o que é pior, sem alternativa de melhoria; por isso, os educadores e os gestores optaram por esquecê-las, esperando que desapareçam como consequência natural do processo de desenvolvimento das sociedades. Porém, o desaparecimento natural não existe na história, trata-se, sempre, de funções sociais que cumprem ou deixam de cumprir para desaparecerem ou para recriarem. Por essa razão, apesar de todas as mazelas e das políticas de substituição promulgadas desde a década de 1980, as escolas multisseriadas vêm resistindo ao tempo e adentraram o século XXI. (CARDOSO, JACOMELI, 2010, p. 175).

Dados do INEP (2013) constataam que, entre 2000 e 2013, houve uma redução de mais de 30 % deste tipo de organização de turmas nas escolas brasileiras. Pode-se perceber uma política intensiva na perspectiva da extinção das classes multisseriadas, desencadeada pela política de nucleação e de transporte escolar, no âmbito do modelo de gestão pública gerencial na educação, pautada na eficiência e na eficácia, impulsionados pela racionalidade econômica neoliberal de medidas de contenção de gastos com políticas sociais.

Mesmo assim, as classes multisseriadas, cumprindo uma função social demandada pelo contexto, continua resistindo como forma de agrupamento de crianças no contexto das escolas no campo. Segundo dados da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade e Inclusão (2013), ainda existe no território nacional, mais de 50 mil escolas multisseriadas no campo.

As classes multisseriadas consistem em uma forma de organização escolar em que há a oferta de várias séries ou anos escolares simultaneamente em uma mesma turma, com alunos de diferentes idades e tempos ou níveis de escolarização que ocupam uma mesma sala sob a responsabilidade de um único professor.

Ao invés da extinção, o Movimento Por Uma Educação do Campo, propõe uma ressignificação das classes/escolas multisseriadas, por compreendê-las como sendo uma forma de organização estrutural viável, para a realidade complexa do campo, pelo potencial deste tipo

de agrupamento heterogêneo em atender uma perspectiva de Educação Básica que contemple os valores e as demandas do campo e do sujeito do campo no seu lugar (ARROYO, 1999; KOLLING; NÉRI; MOLINA, 1999).

Em relação à multisseriação, Arroyo (1999, p. 33) afirma:

A palavra multisseriada tem um caráter negativo para a visão seriada urbana. Como se a escola urbana seriada fosse boa, o modelo; e a multisseriada fosse ainda algo que vamos destruir para um dia criar a escola seriada no campo. Por favor, não cometam esse disparate (...) vocês sabem que o sistema seriado está acabando no mundo inteiro (...) o Brasil é um dos últimos países a manter essa escola rígida de séries anuais.

Existem estudos como os de Ferri (1994) e Pinho (2004) que conseguem identificar o potencial educativo existente na constituição das escolas multisseriadas no campo. Essa perspectiva compreende a heterogeneidade decorrente das diferenças etárias, de cultura e de conhecimentos infantis como oportunidades pedagógicas a serem exploradas em benefício do desenvolvimento integral das crianças.

De acordo com Arroyo (2004, p. 196),

no micro-espço da escola, formatada, com o conhecimento fragmentado em áreas, as áreas em disciplinas, os alunos classificados por faixa etária, por níveis; em suma, com as pessoas envolvidas na educação, sejam os profissionais, sejam as crianças, em gavetas, a escola vive um grande dilema: encontra-se desconectada da realidade do seu entorno. O conhecimento escolar é diferente do conhecimento da vida. Por exemplo, o menino de periferia que sobrevive vendendo picolé na sinaleira do centro da cidade, sabe fazer os trocos, mas reprova na matemática escolar. O saber da escola parece não ser compatível com o saber da vida. Parece-nos natural, ‘sempre foi assim...’. Porém essa organização é cultural (ARROYO 2004, p. 196).

É a partir dessa ótica descompartmentada que no âmbito dos movimentos sociais do campo, o movimento da Educação do Campo compreende a multisseriação em seu potencial de trabalho político-pedagógico.

Nessa perspectiva, como enfatiza Caldart (2008) planejar o projeto da Educação do Campo consiste em pensar a educação como processo universal, a partir das particularidades dos sujeitos concretos em seus contextos sociais e em suas condições de existência, considerando os tempos históricos vividos por eles.

A finalidade primeira da Educação do Campo é a formação de seres humanos concretos, específicos, mas que estão em interrelação com outros sujeitos e grupos no âmbito de uma sociedade mais ampla. O projeto educacional, nessa ótica, desafia a educação escolar no sentido de pensar um projeto de escola para essa parcela da sociedade brasileira que trabalha e vive no e do campo desde o período da infância até a vida adulta, mas sem perder o vínculo com a sociedade em escala abrangente.

Assim, Caldart (2008) enfatiza que a construção do projeto de Educação do Campo requer perspectivas teóricas que vislumbrem a emancipação, a justiça e a igualdade social; em que a dimensão educativa da própria condição do oprimido e da cultura seja ponto de partida para a formação do ser humano e que compreenda o campo e as lutas sociais como sendo os pontos de referência para a construção da Educação do Campo.

A efetivação desse projeto educacional demanda dos sujeitos o exercício da *práxis*, isto é, que busquem dominar teoricamente o significado da Educação do Campo, a fim de produzir práticas pedagógicas condizentes com os princípios e fundamentos de um projeto coerente com os interesses sociais, políticos e culturais das pessoas do campo, tendo em vista o contexto atual, marcado hegemonicamente por projetos de interesses capitalistas, em que há o risco iminente de repaginações de políticas de educação para o meio rural.

A multisseriação nas escolas do campo pode ser vista e assumida pelos professores em seu potencial de ruptura com esse modelo cultural de educação fragmentada e descontextualizada, através de uma formação docente que seja coerente com os fundamentos teóricos da Educação do Campo, segundo os quais a dimensão pedagógica está implicada na dimensão política. Além disso, depende de investimentos em recursos pedagógicos e infraestrutura condizentes com as demandas de atendimento, considerando os processos de formação humana, a partir dos parâmetros de um ser humano concreto e historicamente situado, enxergando a totalidade dos processos sociais nas relações entre uma política agrária e uma política de educação; ou entre política agrícola, política de saúde e política de educação.

A educação escolar engendrada nessa perspectiva política remete à necessidade de que sejam efetivadas políticas de formação de professores voltadas ao atendimento dessa especificidade pedagógica da multisseriação. Uma formação que proporcione ao professor lançar mão de estratégias pedagógicas intencionais capazes de impulsionar aprendizagens que proporcionem aos estudantes o acesso aos conhecimentos historicamente sistematizados.

Nesse sentido, o adulto assume posição central no processo, porque, por um lado é responsável pela função de planejar, intervir, sistematizar, avaliar e replanejar o trabalho pedagógico, atividades que dizem respeito à especificidade de sua atuação profissional. Por outro lado, é desafiado a enxergar a visão das contradições do real como possibilidades de trabalho, entendendo que nestas podem ser encontradas potencialidades para fazer germinar as sementes da superação da escola capitalista, ainda que fiquem no plano da luta, possível no presente (JANATA; ANHAIA, 2015).

No que se refere à preparação do professor para trabalhar na perspectiva da multisseriação, pesquisas vem demonstrando que docentes egressos dos cursos de formação,

apresentam-se despreparados para lidar com a realidade da multisseriação, principalmente os de licenciatura em Pedagogia, responsáveis por habilitar docentes para atuar na Educação infantil e nas séries iniciais do Ensino Fundamental (SANTOS; MOURA, 2010).

No que tange à formação continuada, a situação é agravada pela timidez das políticas públicas existentes com foco nestas turmas, já que as iniciativas existentes ficaram restritas ao Programa Escola Ativa – PEA (1997-2012) e ao Programa Escola da Terra, iniciado em 2013, que têm como foco os professores que trabalham em escolas no campo (SANTOS; SOUZA, 2010).

O Programa Escola Ativa – PEA, implementado no contexto brasileiro em 1997, foi inspirado no Programa Escuela Nueva, da Colômbia, tendo como objetivo a melhoria do rendimento dos alunos das classes multisseriadas rurais. Para tanto, direcionou o foco em dois pontos principais: a formação dos professores e a melhoria da infraestrutura das escolas (GONÇALVES, 2009).

Analizando o PEA, Ribeiro (2011) afirma que este programa foi posto como um pacote educacional com a finalidade de direcionar a formação continuada dos professores, tendo uma vinculação direta com as políticas neoliberais, tanto no que se refere ao seu financiamento quanto no que diz respeito à perspectiva pedagógica a ser materializada nas escolas/classes multisseriadas, configurando-se como um contraponto ao que a Educação do Campo preconiza. Em decorrência dos tensionamentos com os Movimentos Sociais do Campo e universidades o PEA foi reestruturado no sentido de corresponder às demandas da Educação do campo

Além da necessidade de formação docente específica, outras dificuldades educacionais são apontadas no trabalho das escolas/classes multisseriadas, a saber, a falta de materiais adequados e principalmente a ausência de infraestrutura (BRASIL, 2007, p. 25).

Diante dos desafios dos professores para lidar com a heterogeneidade de idades, séries e ritmos de aprendizagem decorrentes da unidocência, nos contextos das classes/escolas multisseriadas, Janata e Anhaia (2015) enfatizam algumas questões consideradas importante na formação destes.

A primeira refere-se à importância da compreensão dos ciclos de formação para a qualificação do trabalho pedagógico dessas classes/escolas multisseriadas, tendo em vista que nesta realidade o ciclo da infância já é todo contemplado em uma mesma turma. Considera-se que os ciclos de formação humana consistem em uma opção curricular que mexe com as estruturas curriculares e que, nas condições capitalistas em que se vive, mexer na estrutura é uma estratégia importante, no sentido de promover a contraposição à lógica formal vigente,

portanto, constitui-se em oportunidade para construção de alternativas de luta por uma outra sociedade (FREITAS, 2003; HAMMEL, 2012).

A segunda consiste na necessidade de articulação do Projeto Político-Pedagógico – PPP das escolas multisseriadas de forma a superar o isolamento do trabalho pedagógico. A formação de equipes multidisciplinares permanentes na escola ou em parceria/rodízio com outras escolas, na perspectiva do trabalho docente em turmas multisseriadas, consiste em uma alternativa viável para a superação desse isolamento docente (HAGE, 2010; JANATA; ANHAIA, 2015).

E, finalmente, a terceira questão está relacionada à importância da articulação da formação docente com uma formação mais ampla através do estabelecimento de parcerias com as instituições de Ensino Superior – IES.

Como enfatizam Janata e Anhaia,

não menos importante são as condições estruturais dessas escolas, que se articulam às condições de trabalho dos professores do campo, bem como de toda a escola pública brasileira, e por fim, as próprias condições precárias da produção da vida no campo brasileiro. Nesse sentido, retomamos a materialidade de origem da Educação do Campo, colada às lutas dos movimentos sociais do campo por transformações estruturais da sociedade, para afirmar a necessidade de os trabalhadores seguirem lutando coletiva e articuladamente (JANATA; ANHAIA, 2015, p.15).

No que se refere à multisseriação na Educação Infantil, pode-se perceber que a Resolução nº 2/2008 define que a oferta da Educação Infantil seja na própria comunidade, sem agrupamento com crianças do Ensino Fundamental. Ou seja, o agrupamento de crianças de níveis diferentes da Educação Infantil, considerando-se os investimentos necessários decorrentes das demandas específicas das crianças nessas fases, poderia representar uma estratégia contingencial para evitar o fechamento das escolas no campo. Entretanto essa hipótese não foi cogitada pela gestão municipal, sendo ignorada inclusive pelas instituições representativas dos sujeitos envolvidos no processo de nucleação.

O Sindicato dos Professores manifestou-se contrário ao fechamento das escolas no campo por considerar que essa prática fere o direito da criança, entretanto a referida instituição não conseguiu empreender uma ação mais efetiva.

O sindicato se posicionou contra ao fechamento independente dos argumentos apresentados. E contra por quê? Porque fere o direito da criança, quando ela tem de ter de sair do seu local, da sua comunidade, onde ela está inserida, onde ele tem a segurança de estar perto dos seus e desde muito novinho sair de lá e trazerem para um ambiente totalmente diferente do seu (R3-SP, 2017).

O posicionamento do sindicato foi contra, infelizmente nos sentimos impotentes por conta de que não havia nem a questão de um agir judicialmente que pudesse resolver o problema. [...] Nós pesquisamos qual seria uma resposta e a resposta seria realmente a que o município teria que fechar por conta da questão de se manter financeiramente (R3-SP, 2017).

A alegação de cunho economicista de que não havia condições de a gestão manter professores na sala de aula com 4 ou 5 alunos por conta da oneração da folha de pagamento foi acatada enquanto argumento silenciador do Sindicato dos Professores, que não conseguiu empreender ações de resistência, nem mobilização contrária ao fechamento das escolas.

A perspectiva hegemônica da racionalização dos gastos públicos, marcado pelos critérios financeiros e administrativos, define o fechamento das escolas e a retirada de direitos. Pode-se verificar que os discurso normativos e político-pedagógicos educacionais são utilizados, naquilo que serve à gestão, para determinar o fechamento das escolas e diminuir os investimentos sociais com educação no município.

Para a gestão da Secretaria de Educação, a nucleação escolar é mais viável tendo em vista a diminuição do custo-aluno e também da multisseriação de turmas nas escolas. Assim, refere-se à nucleação escolar como forma de reduzir o custo aluno. E afirma:

[...] Para oferecer, você sabe, uma escola num espaço, é preciso um determinado custo e aí segundo a equipe de gestão da época, seria mais viável nuclear, oferecendo melhores condições aos alunos do que manter uma escola muitas vezes trabalhando em períodos multisseriados e essa questão da multisseriação não era bem vista, não era bem aceita porque às vezes crianças uma turma com 14 crianças, nível 1, nível 2, primeiro ano, segundo ano. Então a gestão anterior achou por bem fazer esse processo (G3-SE, 2017).

Nessa ótica, considera-se o “prejuízo” da formação de turmas multisseriadas no que tange ao desenvolvimento das crianças da Educação infantil e ignoram-se as possibilidades das graves consequências em decorrência da transferência de crianças tão pequenas para outras comunidades. Nesse contexto, o argumento político-pedagógico referente à multisseriação é utilizado para o fortalecimento do argumento econômico-administrativo de viabilização da diminuição do custo-aluno. Nessa redução dos custos está implicada a flexibilização dos direitos das crianças oriundas das classes populares do campo. Para crianças das classes populares, o que se tem são escolas empobrecidas (LIBÂNEO, 2016).

4.2 SOCIABILIDADE DA RESPONSABILIZAÇÃO

O processo de contratualização/pactuação envolvendo as instituições públicas e a sociedade civil se propaga no âmbito de uma conjuntura político-econômica neoliberal com

foco na eficácia. Nesta, a disseminação da sociabilidade da responsabilização torna-se elemento estratégico no sentido de promover a materialização do modelo de gestão pública gerencial nos contextos locais. Assim, o modo de sociabilidade da responsabilização permeia as diversas esferas contextuais da gestão – União, Estados e município, expandindo-se pelo contexto da gestão escolar e da comunidade local, com o envolvimento dos diversos profissionais da escola, juntamente com a família.

No atual cenário educacional brasileiro há uma competição acirrada entre os que compõem a elite empresarial, norteados pela finalidade de obter o controle da escola pública e do seu projeto de educação, no sentido de moldar a escola às demandas empresariais. Tal empreitada requer a disseminação de uma sociabilidade pautada na responsabilização que proporcione a adesão dos sujeitos da escola a esse projeto hegemônico.

No processo de nucleação escolar da investigação em tela, pode-se verificar a sociabilidade da responsabilização operando de forma predominante, mediante alguns processos, a saber: expansão “criativa” da oferta da Educação Infantil para as crianças do campo; processos avaliativos como mecanismos de auditoria e transferência de responsabilidade do poder público para a comunidade escolar.

4.2.1 Expansão “criativa” da oferta da Educação Infantil para as crianças do campo

No que se refere à expansão “criativa” da oferta da Educação Infantil para as crianças do campo, identifica-se que o foco da gestão municipal consiste na eficácia, ou seja, na busca da Prefeitura Municipal em dar conta da obrigatoriedade de expandir a oferta da Educação Infantil, mas sem perder de vista a redução do custo social.

Fica claro que a viabilidade da nucleação escolar no campo está centrada no objetivo da prefeitura municipal em reduzir os custos com educação. Em um cenário balizado pelo modelo de gestão pública gerencial, a eficácia passa a ser o principal objetivo perseguido pelos gestores municipais. Assim, no âmbito da sociabilidade da responsabilização esses gestores assumem o papel de reduzir os gastos com políticas sociais e, simultaneamente, promover a qualidade do serviço oferecido.

A infraestrutura predial precária das escolas localizadas no campo e a existência de turmas multisseriadas são vistas como um empecilho à aprendizagem das crianças e, por conseguinte, como um potencial obstáculo ao bom desempenho dos alunos nas avaliações externas padronizadas. Nessa ótica gerencial, ao invés de se investir nas escolas para que ofereçam melhor condição de atendimento, no sentido de respeitar o direito das crianças do

campo a uma escola digna que cumpra com a sua missão educadora, torna-se mais cômodo e vantajoso para o gestor fechar essas escolas. Nessa ótica, resolve-se o problema da gestão, pois racionalizam-se os gastos e facilita-se o controle dos processos de qualidade na perspectiva da eficácia.

No âmbito da sociabilidade da responsabilização, os gestores municipais são impelidos a alinhar as suas ações tendo como foco a eficácia, ou seja, racionalizando os investimentos sociais, tendo em vista que a sua competência administrativa está associada à capacidade de gerir os recursos “criativamente”, fazendo mais com menos. Assim, a nucleação escolar no campo consiste em uma estratégia coerente com o ideário da gestão gerencial das políticas públicas neoliberais.

A gestão municipal assume compromissos objetivando que a educação atinja os patamares de qualidade almejados através do alcance de metas definidas previamente, às quais são vistas como critérios no sentido de colocar o Brasil em condição de competitividade no cenário político-econômico internacional. Nesse sentido, desencadeia-se um contexto de contratualizações pactuais envolvendo os diversos entes federativos nacionais, a exemplo do Movimento Todos Pela Educação, que representa bem esse tipo de compromisso pactuado com a participação da elite empresarial dos bancos e de alguns setores industriais brasileiros, seguindo o modelo americano que constituiu um mercado educacional estimado em próximo de um trilhão de dólares.

Assim, pode-se identificar o crescimento de propostas e políticas nas diversas esferas públicas no sentido de alinhamento das ações em prol da eficácia da gestão pública nos moldes do gerencialismo. Nessa perspectiva, e no âmbito da contratualização pactual, o Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE consiste em um plano executivo apresentado pelo Ministério da Educação – MEC, em 2007, tendo em vista a melhoria da educação brasileira, que traz em seu bojo um conjunto de programas a serem implementados com a finalidade de conceder apoio técnico e financeiro aos estados, Distrito Federal e municípios, a fim de que essa qualidade educacional seja materializada nos referidos contextos.

O apoio técnico e financeiro ficou condicionado à adesão dos entes federativos ao plano de metas Compromisso Todos pela Educação e, posteriormente, à elaboração do Plano de Ações Articuladas – PAR. Assim, todos os 5.563 municípios, os 26 estados e o Distrito Federal aderiram ao Compromisso.

Em consonância com a política educacional neoliberal vigente no Estado brasileiro, a partir dos anos 1990, o PDE pautou-se em três eixos: gestão, avaliação e financiamento. No que tange à gestão, a indução das políticas mantém-se centralizada sob o controle da União,

enquanto a sua operacionalização fica sob a responsabilidade dos estados e municípios. Quanto ao eixo da avaliação, foca nos processos de avaliação externa da educação, utilizando mecanismos de avaliação de larga escala, como o SAEB e a Provinha Brasil, acreditando na eficiência desses instrumentos para aferir e promover a educação de qualidade. Em relação ao eixo do financiamento, o PDE lança mão da concessão de apoio técnico e financeiro para manter o controle das políticas implementadas nos estados e municípios, via adesão ao Plano de Metas do Compromisso Todos pela Educação e suas diretrizes (ALVES; SILVA, 2009; SILVA, 2010).

Nesse contexto, os reformadores empresariais defendem o modelo da iniciativa privada como horizonte a ser perseguido para as políticas educacionais, segundo uma ótica que enxerga a ineficácia da escola pública como sendo uma consequência relacionada a sua estatização.

Logo, os reformadores da educação defendem que esse modelo de gestão gerencial seja adotado no sistema educacional, considerando irrelevantes as discussões que emergem sobre ele. Nesse modelo de quase mercado, o ensino escolar passa a ser produto ou mercadoria.

Para estes, o que importa mesmo é a compreensão de que instituições dos mais variados setores apresentam regras e ferramentas em comum que são boas para todas. O setor produtivo conseguiu se destacar com excelentes razões para que os outros setores aprendam com ele. Portanto, quem apreender essa ideia, apresenta à frente na questão de qualidade (CASTRO, 2011, p. 1).

Trata-se de um ideário que intenta difundir a crença de que a condição para a melhoria da educação é a adoção do modelo de gestão da iniciativa privada. Este modelo é apontado como sendo eficaz, por ser capaz de produzir a qualidade do serviço mediante um sistema de controle gerencial. A concorrência estimulada nesse sistema atua em consonância com as leis do mercado e, como ocorre no âmbito empresarial, a concorrência em mercado aberto opera no sistema educacional. Por ser seletiva, essa competição corrobora a manutenção das instituições que se colocarem com maior qualidade, em detrimento das que não conseguem atingir o padrão de qualidade definido, que sofrem as consequências da possibilidade de serem eliminadas do contexto (FREITAS, 2016).

Uma das formas de privatização utilizadas no contexto educacional ocorre pela articulação, no interior da escola, dessa racionalidade da gestão privada e de sistemas de ensino pré-fabricados que controlam o trabalho docente e o submetem à desqualificação. Nessa perspectiva de privatização, definem-se previamente os objetivos da aprendizagem e os alinham aos processos pedagógicos e avaliativos através de um complexo sistema de monitoramento que funciona sob um forte aparato tecnológico (ADRIÃO *et al.*, 2009).

Tal modelo de gestão empresarial é reivindicado no âmbito de um discurso que preconiza o direito das crianças mais pobres aprenderem. O interesse do capital nesse cenário político-econômico consiste em manter o controle sobre as funções operacionais e ideológicas da educação, no sentido de que a escola básica intervenha na quantidade de trabalhadores disponíveis e na formação que é demandada pelo mercado para o novo trabalhador.

4.2.2 Processos avaliativos como mecanismos de auditoria

A avaliação do desempenho é apontada como uma forma de garantir a efetivação da aprendizagem dos alunos na perspectiva de atendimento aos interesses empresariais, assim, assume o posto de centralidade nas discussões políticas em âmbito nacional e internacional, provocando uma disputa entre os reformadores empresariais pelo seu controle.

Essa disputa dos reformadores empresariais pela avaliação se dá pelo interesse em utilizá-la para fins de fortalecimento do controle ideológico da estrutura educacional, no sentido de determinar a oferta de um padrão de instrução que seja “básico” na escola pública, tendo em vista eliminar possíveis riscos de avanços progressistas na configuração político-pedagógica do cotidiano escolar, que possam vir a comprometer o projeto educacional delineado na perspectiva desses reformadores empresariais (ARROYO, 2009; FREITAS, 2014).

O foco desse modelo está no controle dos resultados através da definição de metas objetivas que são constantemente submetidas a um sistema de avaliação padronizada buscando medir o desempenho da escola através do desempenho dos alunos. Como desdobramento, há um sistema de premiações ou de punições/sanções dos sujeitos e instituições educacionais, nos moldes de um sistema meritocrático. Identifica-se que a sociabilidade da responsabilização perpassa a meritocracia e o sistema de avaliação padronizada e, simultaneamente, é perpassada por estes, funcionando como dispositivo no sentido de que os sujeitos e as instituições engajem-se na busca incessante pela qualidade/eficácia definidas nos moldes do gerencialismo empresarial.

No que tange a utilização da avaliação como instrumento de controle escolar, pode-se perceber a transfiguração da função da avaliação que extrapola o seu sentido clássico de instrumento de verificação do processo de ensino-aprendizagem, no momento de fechamento de uma etapa, para assumir a posição de orientador de todo o processo pedagógico. Os sujeitos, por terem que apresentar resultados satisfatórios, guiam a organização curricular e todos os processos pedagógicos inter-relacionados no cotidiano das práticas escolares, tendo como norte a avaliação externa.

Segundo a gestora da escola núcleo (G1-EN, 2017),

Os alunos saíram daqui para outra escola depois de passarem pelo Maternal, Nível 1, Nível 2 e primeiro ano, quando eu entrego para o segundo ano na outra escola. E esse ano se fez um diagnóstico lá com os alunos do segundo ano que foram primeiro nosso no ano passado aqui. Eles fizeram um diagnóstico para poder começar o ano letivo e os alunos ficaram entre o grupo das escolas que teve um dos melhores resultados. A secretaria ficou surpresa com o índice de aprovação e de colocação na avaliação que eles fizeram lá. Então os meninos se saíram muito bem, muito bem. Acho que 95% da turma conseguiu responder a avaliação com precisão. A avaliação foi uma avaliação diagnóstica para saber como eles saíram do primeiro ano. E foi nosso primeiro ano aqui. Então eles passaram pela Educação Infantil, chegaram nos anos iniciais, mas lá fizeram uma diagnose para saber como eles estavam indo para o segundo ano. E foi aluno nosso aqui. (G1-EN, 2017).

Trata-se de uma política de responsabilização que assume os contornos de uma sociabilidade de responsabilização que permeia os processos educacionais locais de tal forma que, embora as crianças da Educação Infantil não estejam inseridas no sistema oficial de avaliação de larga escala brasileiro, o controle do desempenho dos professores da Educação Infantil e da gestão da escola núcleo é exercido localmente pelo município através da utilização de instrumentos próprios de avaliação diagnóstica. Como fica explicitado na fala da gestora, estes instrumentos são aplicados no começo do ano letivo com as crianças iniciantes do Ensino Fundamental, para avaliar o nível em que elas se encontram e, por conseguinte, julgar o trabalho dos professores e da escola onde a criança frequentou a Educação Infantil.

Confirmando o que Freitas (2012) já havia constatado em relação aos efeitos nefastos da política de responsabilização. No contexto do município em questão, pode-se identificar a tendência da pré-escola a ingressar em um processo de escolarização antecipada, posto que o “sucesso” das crianças egressas da Educação Infantil é verificado na avaliação diagnóstica, realizada no ingresso delas nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

O resultado positivo na avaliação de desempenho das crianças é motivo de grande satisfação, já que os profissionais e a comunidade escolar compreendem esse resultado como sendo uma forma de reconhecimento de sua competência enquanto profissionais da Educação Infantil. Por outro lado, quando os resultados não são satisfatórios, há também a culpabilização dos profissionais da Educação Infantil pelos resultados negativos dessas crianças.

No âmbito da sociabilidade da responsabilização, cogitar a possibilidade de que os alunos não terão o rendimento esperado no diagnóstico pelo qual passarão desencadeia um sentimento de angústia. Surge o “medo” de entregar os alunos para a outra escola. O desempenho negativo na avaliação diagnóstica, remete à falta de competência dos profissionais das turmas anteriores. Tal conclusão independente das condições adversas em que trabalharam

esses profissionais e mesmo que a Educação Infantil, em tese, não tenha o compromisso normativo de promover a escolarização das crianças.

Em um cenário marcado pelo modelo de gestão pública gerencial, protagonizado pelos reformadores empresariais, focado na meritocracia e na eficácia, a sociabilidade de responsabilização surge como elemento estratégico no sentido de que os processos educacionais alcancem o padrão de qualidade/eficácia traçados. Neste sistema, a sociabilidade da responsabilização é desencadeada mediante a substituição de relações sociais autênticas por relações baseadas no julgamento em que a produtividade dos sujeitos é o critério de valorização.

Para tanto, é utilizado um conjunto de mecanismos que envolve a avaliação e a divulgação dos resultados da escola, que passa a funcionar duplamente: como forma de recompensa e como modo de sanção/punição, haja vista que nesta publicização de desempenhos dos alunos, o professor e a escola ficam expostos ao juízo de valor da comunidade local e ampla (FREITAS, 2012).

Assim, a possibilidade de que os resultados alcançados pelos alunos na avaliação sejam positivos gera a ilusão de que o desempenho desses alunos depende exclusivamente de sua competência profissional. Por outro lado, a iminência de resultados negativos gera uma espécie de pavor pela ameaça, representada pelos desempenhos ruins das crianças, que funciona como atestado de incompetência dos profissionais da escola.

No âmbito da sociabilidade da responsabilização, a avaliação externa emerge como um instrumento muito eficaz, funcionando tanto como recompensa, quanto como punição para os sujeitos envolvidos, tendo em vista que no contexto das relações escolares é cultivada a ideia de que os bons resultados aferidos nas avaliações das crianças é mérito dos atores da escola (gestão e professores) que desempenharam um bom trabalho no processo educativo. Por outro lado, os resultados negativos refletem a realização de um trabalho deficitário por esses atores, incidindo sobre eles um processo de culpabilização profissional.

Como bem aponta Freitas (2013), a avaliação como instrumento do *accountability* ganha uma conotação de auditoria e é nessa perspectiva que se faz a crítica aos processos avaliativos em questão. A avaliação/auditoria funciona como um sistema de inspeção e de monitoramento para validação do trabalho realizado, como uma espécie de balanço que pesa sobre a escola e sobre os profissionais docentes.

Como resultado, podem ser identificadas na fala da gestora da escola núcleo, as tentativas de encontrar elementos que justifiquem esse resultado ruim, no intuito de aliviar o sentimento de culpa proporcionado pelo desempenho negativo dos alunos.

[...] as coisas não estão isoladas, refletiu no meu primeiro ano, esse ano, que está com a aprendizagem abaixo da média e que eu estou com medo de entregar para o segundo ano na outra escola. Mas isso foi culpa da minha professora do nível 2 do ano passado? Não, a professora é excelente, só que ela não tinha tempo de ajudar todos os 25. Ela precisava de uma auxiliar e isso sempre foi colocado (para a Secretaria de Educação], mas nunca teve. A gente passou o ano todo sem auxiliar (G1-EN, 2017).

A sociabilidade da responsabilização atua de tal forma que o sujeito que se utiliza de aspectos contextuais para justificar o resultado ruim é o mesmo que culpabiliza outros professores, cujos alunos apresentam resultados fracos. Assim, de modo contraditório, ao passo que a gestora afirma que há um conjunto de elementos que concorrem para que haja o desempenho ruim nas avaliações padronizadas das crianças da escola onde atua, simultaneamente aponta que o desempenho problemático das crianças do Ensino Fundamental, de um modo geral, é resultante de um trabalho fraco nas turmas anteriores da Educação Infantil, desconsiderando assim, todo o contexto adverso, apontado anteriormente por ela, como sendo causador dos resultados ruins.

Geralmente, a gente tem mais problemas nos anos finais [do Ensino Fundamental]. E isso não é relato só meu não. Esse relato, até porque eu não trabalho nos anos finais. Esses relatos são de gestores, na reunião dos gestores e de professores também. Então a problemática maior está nos anos finais. Agora vou dizer, não é uma resposta dos anos finais, é uma consequência da Educação Infantil também. Mas a gente vê, os meus alunos, que foram do Maternal, hoje em dia no primeiro ano estão bem melhor, porque? Porque eles tiveram um Maternal legal, embora não tiveram uma estrutura boa, mas o Maternal foi legal (G1-EN, 2017).

Como aponta Freitas (2013), trata-se de colocar o *accountability* sobre um sistema de educação escolar falido. Esse sistema utiliza a pressão para envolver o professor de tal forma que o faça acreditar que os resultados dependem exclusivamente de seu trabalho competente, desconsiderando as condições de trabalho, de valorização docente e de infraestrutura totalmente adversa em que se encontram os profissionais.

Freitas (2013) alerta que 50% a 60% das variáveis que influenciam na proficiência dos alunos são externos à escola e, desse total, em média de 17% a 20% estão relacionadas ao professor. Logo, o maior percentual de variáveis (60%) que interferem na aprendizagem é jogado para “debaixo do tapete”. Entretanto, mesmo com a comprovação de que o aprendizado escolar é afetado por uma diversidade de questões que estão para além da responsabilidade docente, as políticas educacionais implementadas continuam ignorando esses outros fatores de influência e seguem mantendo o foco e a pressão sobre o professor.

Nesse cenário, a figura do gestor escolar aparece análoga a de um animador, no sentido de que este tem a tarefa de controlar as ações dos profissionais da escola, seja através de

mecanismos de premiação, de punição/sanção ou de correção de desvios, em função das metas que são elaboradas, negociadas e compartilhadas como sendo de cada um, de cada sujeito entendido como colaborador e que compõe o quadro de profissionais da escola (FREITAS, 1992; 2013; 2014).

O trabalho da gestão envolve, pois, a habilidade de negociar acordos de produtividade no sentido de construir uma ambiência favorável para a elaboração de relações de parceria em que os atores do processo se sintam corresponsáveis quanto ao alcance das metas da escola e do sucesso da instituição, visibilizado na excelência do desempenho dos alunos nas avaliações. Trata-se da estratégia de transferência de responsabilidades que são da competência do poder público municipal para a comunidade escolar, em que todos os atores da escola (gestor, docente, crianças e comunidade) são impulsionados a buscar soluções “criativas” que possam amenizar ou minimizar os impactos decorrentes dos problemas da falta de recursos humanos, materiais e financeiros nas escolas.

4.2.3 Transferência de responsabilidade do poder público para a comunidade escolar

A sociabilidade da responsabilização remete a outro aspecto que associa a eficácia da gestão escolar à competência “criativa” que reside no poder de liderança desse sujeito para gerir as dificuldades decorrentes da ausência do poder público. Ou seja, assumindo a escola como “sua”, os sujeitos envolvidos no processo buscam fazer o máximo com o mínimo que tem.

A gente está falando aqui da minha escola, só que o que me angustia é porque é uma problemática do Brasil, e Limoeiro ainda está à frente de muitas cidades na questão da educação, a gente, mesmo diante dessa dificuldade todinha, os professores de Limoeiro, os professores têm feito a educação crescer muito (G1-EN, 2017).

Embora reconheça todas as dificuldades de infraestrutura da instituição, a gestora, por meio da sociabilidade da responsabilização, associa os bons profissionais às suas capacidades ao dar um “jeitinho” para contornar a precariedade da infraestrutura e da falta de recursos humanos e materiais.

Então assim, a questão da educação para esses meninos tem sido satisfatória, porque a gente tem profissionais muito bom, que usa de recurso próprio. Então eu não tenho o DVD aqui para passar um “clipezinho” de um tema que eu vou abordar na sala, eu trago o meu DVD, eu trago a minha tv, eu trago o meu som, meu *pendrive*, meu computador, a gente sempre traz, eu compro o officio. Ah, o menino está sem lanchar, eu estou vendo que aquele menino está chegando todo dia sem lanchar, eu trago lanche para ele. Eu, professor, trago. Então assim, a gente oferece meios para que eles possam dar resposta ao estímulo da gente, sabe. A gente está vendo o problema ali, a gente dá um “jeitinho”, para saber se aquele aluno não responde porque ele tem dificuldade

de aprendizagem, ou ele é deficiente, ou é porque ele não está conseguindo, porque ele está cansado, porque ele está estressado, porque ele está com fome. A gente sempre observa isso (G1-EN, 2017).

A “criatividade” dos professores consiste na habilidade dos mesmos para encontrar formas de driblar a precariedade do cotidiano, aliada à disposição destes em utilizar-se dos próprios recursos materiais e financeiros para dar conta do bom desempenho dos alunos. Essas duas características são os pontos centrais indicados pela gestora como sendo definidores um professor “pensante”.

Assim, ser “pensante” significa ser “criativo” e “disponível” para assumir a responsabilidade de encontrar “jeitinhos” no sentido de fazer os alunos terem resultados positivos no âmbito de uma infraestrutura escolar totalmente adversa em que falta quase tudo.

A gente tem tido respostas boas, embora a gente não tenha uma estrutura boa, mas a gente tem assim professoras muito pensantes e é em toda estrutura municipal, viu. [...] porque assim sem estrutura a gente consegue fazer. A gente só não consegue fazer sem o professor. E que bom que a gente tem professor aqui. Tem professores muito bons, muito bons mesmo” (G1-EN, 2017).

Há uma associação na fala da gestão entre os bons profissionais e as suas capacidades em dar um “jeitinho” para contornar a precariedade das condições de infraestrutura no cotidiano escolar. Nessa perspectiva, há a transferência das responsabilidades pelo desempenho dos alunos para a gestão escolar e professores.

A gente não pode fazer nada, porque enquanto professor eu não posso mexer na estrutura da escola. Eu posso fazer um tapete de EVA, eu posso trazer. Mas o tapete de EVA, de emborrachado, que a gente fala, é para uma atividade específica, se for para eles usar todos os dias, nem eu tenho dinheiro para comprar mais, porque meu salário não dá, não dá e o aluno só vai querer estar em cima daquele material. Então assim, a parede da sala a gente teve que pintar para colocar os recursos que a gente ia precisar usar porque com a poluição visual, da sujeira, da poeira, porque a gente é escola, é rural e passa muito transporte aí na frente, então a poeira vem toda. E como a gente não tem ventilação na sala, fica pior ainda porque a poeira que vem fica. Fica daquele jeito, né. E a gente teve que dar um “jeitinho” na sala para poder colocar os cartazes, os parabéns, aquela coisa toda, porque a gente não tem estrutura. Então a gente tem escola, tem profissionais muito bons aqui dentro, muito bons mesmo (G1-EN, 2017).

No âmbito da sociabilidade da responsabilização, a gestora da escola propõe que se esqueça a estrutura precária da escola e que se foque nos bons profissionais e no aluno que quer aprender, porque mesmo sem dispor de condições estruturais adequadas, quando o professor é bom se consegue fazer um bom trabalho.

Assim, afirma:

Eu vou esquecer da estrutura que eu tenho, eu vou lembrar do profissional que eu tenho na sala, e de um aluno que está querendo aprender. Então a gente tem tido respostas muito boas, muito boas mesmo, excelente (G1-EN, 2017).

Como afirma Freitas (2014, p. 1109), no âmbito do ideário dos reformadores empresariais, o direito de aprender é isolado dos outros direitos. No contexto político-econômico contemporâneo de desigualdades sociais, a educação consiste em um direito “porta de entrada” para outros.

Como o liberal esconde as desigualdades sociais na noção de mérito, ele entende que cabe ao Estado “dar a vara”, ou seja, a educação, cabendo ao aluno “pescar”, ou seja, empenhar-se e obter os demais direitos pelo mérito. Tendo recebido educação e não obtido os outros direitos, pelo menos na proporção em que obteve educação, a culpa não é mais do sistema social e sim do próprio indivíduo. No entanto, o que esta tese esconde é que o direito de aprender, depende de outros direitos não disponíveis no ato da aprendizagem por boa parte dos alunos: direito à habitação, à alimentação, à cultura, à saúde, etc. (FREITAS, 2014, p. 1109).

Nesse contexto de meritocracia, a referida gestora ressalta que os profissionais necessitam ser escutados em suas angústias, pois há o adoecimento desses profissionais que perdem o sono e se sentem sozinhos, por serem responsabilizados individualmente pelos problemas cotidianos da escola.

Simultaneamente, argumenta que o problema da educação não é do professor, mas é uma questão maior do município.

[...] é necessário fazer uma escuta dos profissionais para saber até das necessidades, das angústias, porque a gente tem adoecido muito, porque a gente tem ficado só. A gente tem se sentido só. Parece que o problema é meu. E o problema é de uma magnitude muito grande, o problema é municipal. Não é meu enquanto professor, só que quem está assistindo, quem está na ponta com 15, com 20 alunos dentro da sala sou eu. Então quem fica sem dormir pensando o que é que eu vou preparar no outro dia sou eu. Não é o meu prefeito, não é o meu vereador, não é o secretário, embora eles queiram ajudar, mas não são eles, sabe (G1-EN, 2017).

Em relação à transferência de responsabilidade da gestão municipal para a comunidade escolar, pode-se identificar que os sujeitos que sofrem, de forma direta, as consequências negativas da ausência do poder público municipal, acabam assumindo papéis que são da prefeitura, buscando alternativas para suprir a infraestrutura precária e a lacuna de profissionais deixada pelo poder público.

Com a falta de segurança nos meios de transporte e a falta de uma pessoa responsável por monitorar a condução junto com o motorista, algumas mães revezam o acompanhamento das crianças no transporte escolar.

Como afirma a representante da Associação de Moradores:

Por ser zona rural, as crianças são transportadas em Toyota. Não é muito seguro, porque o motorista ele é sozinho, a prefeitura não oferece monitoramento para as crianças dentro do transporte. Assim, por ser aberto o Toyota, eu acho muito perigoso, porque coloca algumas crianças, às vezes na porta, arriscando a uma criança abrir a porta, cair. Em alguns casos, por serem pequenos, algumas mães acompanham essas crianças, aí há mãe que não pode ir, então aquela que vai fica responsável para dar apoio ao motorista (R1-AM, 2017).

Ou seja, mediante a sociabilidade da responsabilização e em face da ausência da gestão pública na garantia dos recursos humanos, a comunidade/família criou um sistema de rodízio de mães para acompanhar as crianças no transporte escolar.

Esse fato é confirmado na fala da pessoa representante da Câmara dos vereadores:

Então tem uma escola que hoje funciona na comunidade, com crianças pequenas de até 5 anos. Existe transporte que até no início das aulas, as mães geralmente acompanham, essas crianças até se adaptarem, fiquem independentes (R2-CV, 2017).

A gestora, juntamente com os professores, procura encontrar formas para dar um “jeitinho” de escapar da problemática da falta de recursos essenciais de infraestrutura para o atendimento das crianças. Assim, embora reconheça todas as dificuldades de infraestrutura da instituição e a impossibilidade de superar essa limitação, por meio da sociabilidade da responsabilização, se coloca na condição de buscar alternativas para garantir o funcionamento da escola.

[...] eu, professor, ter uma estante para colocar os cadernos dos meus meninos para ele não levar o caderno todo dia para casa, para colocar os livros, ele não tem, eles não têm. O que a gente tem, às vezes é um armário velho da cozinha de alguém. Aí a gente traz para seu fulaninho dá uma pintadinha e a gente coloca lá. Para você ver na minha secretaria, eu não tenho isso. Eu não tenho ventilador, enquanto a gente está conversando aqui, a gente está suando que só. Então a gente não tem. A gente tem uma estrutura, mas não é uma estrutura adequada não, de jeito nenhum (G1-EN, 2017).

E não fica somente na questão do imprevisto de materiais: também utilizar dos próprios recursos financeiros e dos recursos dos professores e das famílias para comprar água e outros materiais essenciais e de uso do cotidiano.

A água que a gente tomava aqui na escola era horrível. É tão tal, que esse ano quando a gente assumiu a gestão, a gente disse não, a gente vai comprar água mineral para esses meninos tomar, porque se fosse meu filho eu não queria que ele tomasse água da cisterna. Esse ano está chegando uma água melhor, mas os meninos ainda tomam água comprada. Enquanto professor, nosso grupo aqui, a gente compra água e os meninos enchem a garrafa, porque eles vêm de tão distante que quando chegam aqui a garrafa já está seca (G1-EN, 2017).

Diante da ausência da gestão municipal no provimento dos recursos básicos para o funcionamento da instituição escolar, a gestora busca o apoio da família a partir da corresponsabilidade. Ela reconhece a lacuna da prefeitura, mas, ainda assim, no âmbito da sociabilidade da responsabilização, fica contrariada quando as famílias questionam o fato de terem de contribuir com materiais que a escola deveria dispor, já que é dever da prefeitura prover os seus recursos e infraestrutura.

[...] então eles [os professores] reivindicam folha [de ofício], então a gente pede. É dia das mães, a gente pediu uma folha de EVA para cada um [aluno] para poder a gente fazer a lembrancinha para as mães e os cartões, então a gente vai pedir. “Ah, você está pedindo demais. Você está pedindo demais. E é para gente dá isso é? E não vem dinheiro para escola não?” Vem, mas o dinheiro que vem é muito pouco e a gente não recebe isso [os materiais citados] da Secretaria. Ou o professor dá, ou pede para o aluno contribuir, só que a gente não obriga ninguém a dar. São coisas pontuais (G1-EN, 2017).

Além dos recursos materiais básicos, a gestão e os profissionais sobrecarregam-se, executando os papéis que pertencem a sua função, agregando outros que seriam de responsabilidade de outro profissional, para garantir o mínimo de condições para manter o funcionamento e os resultados positivos da escola.

[...] a gente só tinha um apoio pedagógico aqui na escola que não recebia pra isso, a menina ela fazia muito, mas precisava de mais, precisava de mais tempo e não tinha recurso, então falta recurso, quando eu falo de recurso eu falo de papel minha gente, é de papel, de caneta, de caderno, eu falo disso, porque o dinheiro que a escola recebe é de acordo com o quantitativo de aluno, então assim, a gente não tem muito aluno aqui, mas todos esses alunos precisam do mesmo aparato de um aluno que tem uma escola com mil (G1-EN, 2017).

A gestora da escola núcleo relata a falta de auxiliares nas turmas da Educação Infantil, afirmando:

[...] ano passado, [...] a gente tinha uma turma de nível 2 com 25 alunos sem nenhum auxiliar, então assim, faltou investimento. Faltou investimento em educação (G1-EM, 20170).

Diante da falta de funcionários para auxiliar as professoras nas salas com as crianças, a gestora mobilizou profissionais de outros setores para realização das atividades de higiene e alimentação das crianças. Assim, o cuidador da criança com deficiência assume responsabilidades no auxílio das outras crianças.

[...] hoje a gente só tem cuidador, um auxiliar pedagógico na sala só para o aluno que é deficiente. Então a gente tem aluno no Maternal, um aluno autista, que tem uma cuidadora só para ele. Mas é porque eu tenho um aluno autista lá. Se não tivesse não tinha ninguém com a professora. Então a gente, enquanto secretaria, a gente vai ajudar a dar banho, a colocar para comer. Aí enquanto ela [a professora] vai merendar a gente fica na sala. O pessoal da limpeza também ajuda (G1-EN, 2017).

Os profissionais imbuídos pela sociabilidade de responsabilização sobrecarregam-se para desempenhar o seu papel e suprir o *déficit* pela falta de outros profissionais, resultante da lacuna deixada pela gestão municipal.

Os promotores do desmantelamento do Estado-Providência convocam os cidadãos à participação, à responsabilização pela posição que se ocupa no sistema de desigualdade, mas fazem-no retirando as possibilidades mínimas de criação de condições para que haja o exercício efetivo da responsabilização (SANTOS, 2008, p. 310).

4.3 SOCIABILIDADE DO MONOCULTURALISMO

De acordo com Santos (2008, p. 97), o processo de globalização hegemônica opera no âmbito de uma razão metonímica²⁹ “obcecada pela ideia de totalidade sob a forma da ordem”. Nessa perspectiva, assente a ideia de que não há nenhuma compreensão ou ação que não seja referida a um todo, tendo este todo absoluta primazia sobre as partes que o compõe. A razão metonímica não é capaz de aceitar que a compreensão do mundo seja muito mais que aquela constituída ou influenciada pela modernidade ocidental.

Não obstante, a totalidade é feita de heterogeneidades, pois as partes que a compõe têm uma vida própria fora dela, portanto, a pertença a uma dada totalidade é sempre precária, seja porque as partes, além do estatuto de partes, têm sempre latente o estatuto de totalidade; seja porque as partes emigram de uma totalidade para outra. Em um contexto em que essa razão metonímica ainda se faz dominante, a ampliação do mundo precisa começar pelo procedimento de investigação, mediante o qual possa se demonstrar que o que não existe é, na verdade, produzido ativamente como não existente. Ou seja, trata-se de uma estratégia de produção da compreensão de que não há outra alternativa credível ao que existe (SANTOS, 2008).

Segundo Santos (2008) a razão metonímica utiliza várias lógicas e processos para a produção de não-existências³⁰. Através da “monocultura do saber e do rigor do saber” transforma a ciência moderna e a “alta” cultura como sendo os critérios únicos de verdade e qualidade estética, arrogando-se como espaços exclusivos de produção de conhecimento ou criação artística. Assim, o que não passa pelo crivo dessas duas instâncias é declarado como

²⁹ Razão metonímica consiste em uma das razões indolentes criticadas por Santos (2008), por reivindicar-se como única forma de racionalidade e, por conseguinte, não se aplica a descobrir outros tipos de racionalidade, ou se o faz, fá-lo apenas para as tornar matéria-prima para si. O conceito de metonímia, uma figura do discurso apresentada com a sinédoque, é utilizado para significar a parte pelo todo.

³⁰ Santos (2008) identifica cinco lógicas ou modos de produção de não-existências: “a monocultura do saber e do rigor do saber”; “a monocultura do tempo linear”, “a lógica da classificação social”, a lógica da escala dominante e a “a lógica produtivista”.

inexistente. A monocultura do tempo linear baseia-se nas ideias de progresso, revolução, modernização, desenvolvimento, crescimento e globalização, conduzidas pelos países centrais do sistema mundial e suas formas de conhecimentos e sociabilidade. Por conseguinte, tudo que se contrapõe a essa lógica de avanço é declarado atrasado e, portanto, inexistente.

Historicamente, como afirma Santos (2008), as expressões “primitivo ou selvagem”, “tradicional”, “pré-moderno”, “simples”, “obsoleto” e “subdesenvolvido” foram utilizadas para designar o não-existente. A monocultura da naturalização das diferenças é decorrente da lógica da classificação social com base na distribuição das populações, segundo categorias que naturalizam hierarquias. O improdutivo, porque preguiçoso ou desqualificado, é a forma de não-existência produzida nessa monocultura da naturalização das diferenças, com base nos critérios de produtividade capitalista.

De acordo com Santos (2008), as formas sociais de não-existência produzidas pela razão metonímica são concretizadas na figura do ignorante, do residual, do inferior, do local e do improdutivo, porque na lógica metonímica estes se apresentam como obstáculos no contexto das realidades científicas, avançadas, superiores, globais e produtivas que contam como importantes.

Nessa perspectiva, pode-se identificar que o monoculturalismo dissemina-se enquanto sociabilidade no contexto local, através de processos educacionais que permeiam o trabalho de instituições como a escola, tendo em vista estabelecer o controle ideológico no âmbito das diversas relações sociais e institucionais, no sentido de propiciar as diversas formas de não-existência, entre as quais a inexistência do sujeito do campo.

A sociabilidade do monoculturalismo irradia-se pelas práticas docentes, operando no cotidiano escolar e desencadeando a consolidação do controle sobre os processos pedagógicos que prevalecem sobre os processos políticos e propiciando o esvaziamento do conteúdo político dos projetos educacionais.

Torna-se possível identificar a sociabilidade do monoculturalismo produzindo inexistências mediante alguns processos educacionais como: a instituição de uma espécie de êxodo rural escolar; a implementação de um currículo monocultural na rede de ensino municipal; a formação continuada em rede sob o controle da Secretaria de Educação Municipal e o monitoramento dos projetos educacionais das escolas pela Secretaria de Educação Municipal.

4.3.1 Instituição de uma espécie de êxodo rural escolar

Analisando a implementação da nucleação escolar no município de Limoeiro – PE, pode-se verificar que as crianças pequenas são obrigadas a sair do lugar onde vivem para terem acesso à educação escolar. Assim, desde cedo, são expostas a uma espécie de êxodo rural escolar intracampo ou extracampo, que as impele à compreensão de que o exercício dos direitos sociais, que, em tese, são pertinentes a todas as pessoas, para aquelas que são do campo está condicionado à saída da comunidade em que vivem. Nessa perspectiva, produz-se um processo de normalização do êxodo rural escolar a partir da infância, tendo em vista que a primeira experiência de contato das crianças do campo com a educação escolar ocorre através da saída de seu lugar. Assim, o acesso à educação que se consitiui como direito conferido à todas as crianças, com este processo de nucleação fica submetido à condição de um êxodo rural escolar.

A efetivação do direito das crianças do campo à Educação Infantil no Campo implica na efetivação de outros direitos. Nessa perspectiva, está implicado em:

Uma educação infantil de qualidade, nos territórios rurais, contribui para oferecer condições para vida no campo com dignidade e também afetar a construção da autoestima das famílias e dos adultos do campo, uma vez que permite que os responsáveis pelas crianças também tenham condições de se dedicarem ao trabalho e ampliarem a renda, com a garantia de que seus filhos recebam a melhor educação coletiva pública. Afinal, as instituições de educação infantil, junto com outras instituições e políticas públicas, colaboram na construção de condições para a promoção do desenvolvimento da comunidade local e para a cidadania efetiva das famílias no campo (SILVA; PASUCH, 2010, p. 5).

Criar as vagas no campo constitui um grande desafio nacional para a efetivação do direito à Educação Infantil das crianças brasileiras. Mas, junto com esse, há ainda um outro grande desafio que precisa ser enfrentado. Se as crianças do campo são invisíveis para as políticas públicas (e para as pesquisas acadêmicas), a invisibilidade também ocorre em relação ao conhecimento que se tem sobre as comunidades e os modos de vida dessas crianças do campo. Romper com essas formas de não-existências políticas e de conhecimentos consiste em desafio e condição fundamentais para a construção do pensamento coletivo tendo em vista a consolidação de uma Educação Infantil do campo de qualidade equânime (SILVA; PASUCH, 2010).

A saída do seu lugar dificulta à criança a elaboração do sentimento de pertença a sua comunidade de origem e a expõe à assimilação de referências culturais hegemônicas, antes mesmo de terem a oportunidade de conhecer os referenciais culturais de sua própria comunidade. Trata-se de uma política de cunho assimilacionista em que não se proporciona a

igualdade de oportunidade de acesso aos bens, serviços e direitos fundamentais para determinados grupos que não correspondem aos padrões socioculturais hegemônicos. Assim, para as pessoas do campo serem contempladas com esses direitos, o poder público promove ações em que essas pessoas são inseridas em contextos cujos valores, mentalidades e conhecimentos considerados são os que pertencem à cultura hegemônica. Submete-se os sujeitos do campo à assimilação da cultura hegemônica, no sentido de promover o processo de uniformização cultural, tendo em vista que este consiste em aspecto fundamental para a manutenção do *status quo*.

A nucleação escolar, como um tipo de política de cunho assimilacionista, propicia o desencadeamento do processo de desenraizamento sociocultural do sujeito no âmbito escolar, desde a infância, a partir da Educação Infantil. Antes mesmo da criança construir uma identidade cultural própria ela é exposta à assimilação de referências culturais hegemônicas, em consonância com o ideário político-econômico de negação da cultura e do sujeito do campo.

Nessa política assimilacionista, o modo de sociabilidade da uniformização cultural continua operando mediante processos educacionais alinhados com o projeto de sociedade marcado pelo ideário de desenvolvimento moderno, segundo o qual o campo é visto como lugar de atraso sociocultural e econômico que precisa avançar no sentido de dar suporte ao crescimento econômico que se pretende para o país.

Neste projeto de sociedade, as diferenças socioculturais que emergem desses grupos sociais são vistas como atrasadas e, ao mesmo tempo, como obstáculos à continuidade do modelo de produção hegemônico, ou seja, consistem em ameaças à hegemonia do projeto de sociedade capitalista neoliberal vigente. Em face desse projeto, a criança e a infância são concebidas como sendo universais, desprovidas de suas singularidades enquanto sujeitos de cultura. Por conseguinte, as crianças do campo e suas diferentes infâncias são negadas na construção e efetivação dos processos educacionais.

De acordo com Candau (2012), embora nas narrativas cotidianas os termos igualdade e diferença sejam colocados em universos semânticos contrapostos, a igualdade não se opõe à diferença, mas sim à desigualdade. Nem tampouco a diferença está em oposição à igualdade, mas sim à padronização, à uniformização. O que se propõe com a busca pela afirmação da diferença é a desconstrução da padronização e a luta contra a desigualdade que impede o reconhecimento de direitos básicos de todos/as, gerando a injustiça. Ou seja, a reivindicação pelo direito à diferença consiste na luta pela democratização das oportunidades sociais, econômicas e políticas, no sentido da superação das desigualdades decorrentes da negação dessas diferenças.

A construção da igualdade implica no reconhecimento das diferenças, e na compreensão de que elas são construções históricas e sociais, atravessadas por relações de poder que precisam ser percebidas e consideradas no âmbito dos processos educativos. Ou seja, a articulação entre igualdade e diferença precisa permear esses processos como forma de tornar visíveis e audíveis as injustiças sociais decorrentes da homogeneização pelo qual a escola ficou incumbida (CANDAU, 2008, p. 53). Trata-se de uma autocrítica em que a escola propõe o questionamento sobre a sua própria responsabilidade na formação de cidadãos iguais perante a lei, bem como revê a sua posição de propulsora e reprodutora dos monoculturalismos que produzem e reiteram as formas sociais de não-inexistências, às quais colocam os sujeitos sob formas desqualificadas de existir.

Nessa conjuntura político-econômica em que a escola é vista como um dos instrumentos estratégicos na empreitada de promover a formação sociocultural dos sujeitos segundo os padrões hegemônicos, os processos pedagógicos são adaptados para dar resposta ao projeto de “desenvolvimento” do país, tendo como meta a sua ascendência nas posições de competitividade no mercado, segundo as demandas e condições definidas pelo empresariado.

Assim, o que vale é a cultura do capitalismo neoliberal, representada pelos países centrais, preconizada e disseminada em escala global, em detrimento das culturas locais. Nesse contexto, as lógicas e processos de monocultura fabricam a “não-existência” desconsiderando a validade, negando e reprimindo os valores, modos de viver e de produzir que não atendem ao modelo hegemônico capitalista, em função de uma cultura e de um saber que pretendem continuar operando globalmente como referência de desenvolvimento e de progresso.

Nessa conjuntura, a sociabilidade do monoculturalismo, mediante a nucleação/fechamento de escolas no campo, serve para proporcionar o estabelecimento do controle sobre os processos societários nas comunidades locais, promovendo a gestão da diversidade em prol da manutenção do *status quo*. A partir do controle dos processos pedagógicos da escola e com a disseminação da sociabilidade do monoculturalismo, os sujeitos do campo são invisibilizados mediante o processo de negação das diferenças socioculturais e da naturalização da inferioridade dessas diferenças.

Nessa ótica da monocultura de naturalização das diferenças, “quem é inferior por natureza, é insuperavelmente inferior, portanto não pode ser uma alternativa credível a quem é superior” (SANTOS, 2008, p. 103).

Nessa perspectiva, a não-existência dos sujeitos do campo é produzida em decorrência de que as diferenças socioculturais apresentadas por estes não são vislumbradas como alternativas de modos de vida e de produção vinculados à competitividade e ao lucro do modelo

político econômico vigente, fato que “justifica” uma classificação social de inferiorização e de exclusão desses sujeitos. A ideia da nucleação escolar está fundada nessa mentalidade de inexistência de possibilidade de desenvolvimento econômico fora dos padrões capitalistas.

4.3.2 Implementação de um currículo monocultural na rede de ensino municipal

De acordo com Santos (2008), o universal e o global são as escalas que dominam na Modernidade Ocidental. Nesse cenário, a produção da não-existência realiza-se sob a forma do particular e do local. Nessa perspectiva, pode-se perceber, no contexto da nucleação escolar no campo, a disseminação da sociabilidade do monoculturalismo, em que se verifica a dificuldade dos sujeitos do campo em identificar o significado do que seja “campo” e “sujeito do campo”, como se as formações socioculturais locais se diluíssem.

Uma das estratégias para reprodução dessa sociabilidade do monoculturalismo é a implementação de um currículo monocultural na rede municipal. Isso fica explicitado na fala da gestora da escola núcleo, quando afirma:

É o mesmo currículo. Até porque assim, a gente trabalha na zona rural, mas parece que é entendido que zona urbana é Recife. Limoeiro é cidade, mas a gente sempre trata como interior. Quando a gente está no Recife a gente diz eu vou para o interior. Mesmo que a gente venha para cidade e a gente tenha uma casa na cidade, em Limoeiro, a gente não diz que vem para cidade, a gente diz que vem para o interior. Então eu acho que isso foi muito passado no sistema de Limoeiro, sabe, parece que os meninos que moram na cidade moram no interior e não é bem assim (G2-EN, 2017).

A compreensão sobre o que significa campo e ser do campo é relativa pois, para quem está na capital, as cidades menores são denominadas de “interior” e essa visão transparece no sistema escolar do município, como se as crianças das cidades menores, independentemente de serem da zona rural ou urbana pertencessem a um contexto de “interior” único. Ou seja, no projeto educacional do município não se faz alusão às diferenças referentes aos aspectos socioculturais e político-econômicos que estão envolvidos na construção do significado do campo e do sujeito do campo.

A partir do relato da gestora da escola núcleo, percebe-se que o currículo do município é comum para todas as escolas da rede e que, no sistema educacional, há um direcionamento de trabalho curricular que traduz a dificuldade de identificação das especificidades que caracterizam o campo e o sujeito do campo como se não houvesse diferença entre o rural e o urbano, como se o rural fosse um *continuum* do urbano.

De acordo com Carneiro (1997) afirma que, embora se esteja em meio à hegemonia da racionalidade urbana em detrimento da rural, decorrente da reestruturação do modelo econômico capitalista e da intensa dinâmica da globalização, parece precipitado cogitar a diluição do agrário e a conseqüente uniformização dos espaços socioculturais em função da aproximação geográfica e dos aspectos referentes à produção econômica.

Nessa perspectiva, defende-se que, mesmo que os espaços distintos absorvam certas atividades e modos de vida que não lhes são específicos, isto não implica dizer que haverá uma uniformização sociocultural dos espaços rural e urbano, pois as especificidades permanecem, mesmo em meio aos processos homogeneizantes (BAGLI, 2006).

Assim, a interrelação entre os ambientes rural/urbano não implica, necessariamente, em que as pessoas do campo mudem suas identidades locais enquanto sujeitos do campo. Ao contrário, essa integração pode propiciar o fortalecimento da identidade local com base na necessidade apresentada pelo sujeito de reafirmar seu sentimento de pertencimento àquele lugar, com base nessa relação de alteridade em que se favorece a descoberta e a autoafirmação de si, a partir da interrelação com o diferente, com o “outro” (CARNEIRO, 1998).

Trata-se de um ideário que defende que, embora haja uma trajetória em que o rural e o urbano se interpenetram, estes não perdem as marcas socioculturais próprias de sua localidade. Assim, o rural brasileiro, ao invés de ser um *continuum* do urbano, consiste em um espaço territorial com características socioculturais próprias que se constroem e reconstroem, influenciando e sendo influenciados na interrelação com o urbano, mas mantendo-se como rural em suas especificidades.

Nessa perspectiva, a definição de rural e de urbano transbordam as delimitações espaciais tradicionais referentes a território e abarcam uma concepção de espaço socialmente construído por determinados grupos sociais que guardam entre si certos valores, características e peculiaridades na trajetória da produção e reprodução de sua existência. Nessa dinâmica entre o rural e o urbano, as diferenças dialogam, mas não se diluem.

Assim, essa perspectiva entende a cultura no âmbito das relações de tensão e conflito, bem como as diferenças no contexto de uma política de crítica comprometida com a justiça social. Trata-se de uma abordagem que visa à articulação de políticas de igualdade com políticas de identidade (MCLAREN, 1997; SANTOS, 2008; CANDAU, 2008;).

Segundo a gestora da escola núcleo, a escola tenta adaptar o currículo escolar à realidade do campo, incrementando-o com aspectos referentes ao contexto ambiental em que se enfatizam as diferenças quanto à paisagem urbana e rural.

A gestora da escola núcleo faz referência às dificuldades de saneamento básico, calçamento e associa a realidade vivida no campo à realidade da “rua” que também não usufrui desse direito, que sofre pela falta de investimento do poder público.

Então quando a gente vai falar de Dengue, a gente mostra muito mais o que é que a gente tem aqui. Então a gente mostra a necessidade do ambiente que a gente vive, da escola, porque você vê, aqui não é tudo calçado. Tenho barro, aqui dentro da minha escola, eu não tenho o esgoto totalmente fechado. Às vezes na escola da rua tem, não tem como deveria ter, né, mas a gente sabe que era para ser assim. A gente sabe que não tem investimento ali, eficaz mesmo, que faça a estrutura ser do jeito que existiu no projeto. Mas a gente sabe que era para ser assim. A gente tem estrada de terra passando por essa escola, quem vai dar aula sobre natureza, a questão do rio, a gente leva os meninos para veem o rio, claro que a gente coloca numa posição que não ofereça risco, mas a gente leva para conhecer, e eu penso que na cidade se for para levar ao rio, eles vão levar para ver o rio ali na ponte velha. Que o rio está totalmente poluído, os meus meninos não conhecem o rio poluído porque o rio se você olhar aqui, o rio aqui não está poluído. Eles andam no rio (G2-EN, 2017).

No que se refere ao lazer, ressalta ainda que existem mais possibilidades de entretenimento para as crianças da cidade, já que nela existem espaços culturais e de esportes, enquanto no campo as crianças não têm acesso a essas oportunidades de lazer. Segundo ela, quanto a aspectos socioeconômicos, a vida das crianças do campo e da cidade é muito parecida, portanto se confundem, pois há casos de crianças tanto da cidade, quanto do campo em que os pais pescam no rio que atravessa os dois contextos. Mas a diferença é que na cidade o rio é poluído e no campo não é.

Os pais deles pescam nesse rio, então eles vivem muito do rio. E na cidade, eu sei que tem pais que pescam também, porque às vezes é muito parecido quando a gente fala da questão social aí. A questão financeira, deles se confunde muito. Os alunos da cidade de Limoeiro com os alunos do sítio, eles se confundem na questão financeira, mas na questão de entretenimento, eles tem uma praça, a gente não tem, os alunos de um sítio não tem uma praça, os alunos de outro tem a praça A Academia da Saúde, aqui eles têm, mas os alunos que vem de outros lugares não têm. Então o atrativo dos meninos que moram na cidade é muito melhor. Eles têm o Galpão das Artes, eles têm AABB que podem frequentar. Os alunos aqui não têm piscina, quando a gente levou os alunos daqui para piscina no dia das crianças foi uma festa tanto para gente, quanto para os pais, quanto para as crianças (G2-EN, 2017).

Pode-se identificar o esforço da escola em promover a contextualização curricular, envolvendo a realidade das crianças do campo nas ações pedagógicas, entretanto, verifica-se também que estas ficam restritas à identificação das diferenças geográficas e a falta, no campo, das formas de lazer próprias dos contextos urbanos. Ou seja, não consegue visibilizar as formas de lazer e brincadeiras próprias que caracterizam a cultura e as infâncias do campo no sentido de potencializá-las.

Como é referendado nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – Resolução CNE/CEB Nº 5, de 17 de dezembro de 2009, a ação pedagógica no âmbito da Educação Infantil precisa contemplar o reconhecimento dos modos próprios de vida no campo, tendo em vista que esses são fundamentais para “a constituição da identidade das crianças moradoras em territórios rurais”. Assim, precisa respeitar as diferenças quanto à atividade econômica dessas populações e ofertar brinquedos e equipamentos que respeitem as características ambientais e socioculturais da comunidade.

A fala da gestora da escola núcleo estabelece uma comparação do campo e da cidade, tomando como referência a realidade da comunidade onde a escola está localizada, desconsiderando que a escola recebe crianças de outras comunidades rurais, cujos contextos socioculturais e econômicos podem ser diferentes do que é vivido pelas crianças daquela comunidade em que a escola está inserida, bem como da cidade. Assim, não consegue abarcar no projeto educacional da escola as diferentes infâncias e possibilidades de brincadeiras e de lazer próprias dos lugares de origem das crianças que se concentram na escola.

Embora a gestora da escola núcleo faça menção sobre a pesca como sendo um aspecto socioeconômico comum das populações ribeirinhas do campo e da cidade, a gestora não aborda questões de ordem político-econômica que estão imbricadas nas discussões dos sujeitos do campo e que são caras nas lutas e reivindicações dos Movimentos Sociais do Campo, como a luta pela terra e pelo direito a ter direito no lugar onde se vive.

De acordo com a referida gestora da escola núcleo, é preciso que o professor tenha uma noção de que está trabalhando com crianças da zona rural pois o currículo é o mesmo, mas pode ser incrementado com ações que possam flexibilizá-lo para que a realidade dessas crianças seja contemplada.

Assim, afirma:

Então assim a gente tenta diversificar o currículo, a gente dá o conteúdo, mas a gente dá conforme as diferenças, então a gente não dá com os mesmos meios, eu acho né, de um professor da cidade. Geralmente o professor [...] quando vai para Geografia, que a gente vai dar paisagem modificada e a paisagem natural, aqui a gente dá a paisagem natural e mostra a modificada que é a questão da estrutura da escola, do que foi que fizeram. Lá [na cidade] eles têm muito mais paisagem modificada, do que a gente. Então é assim, há conteúdos que para eles lá vai ser mais fácil. [...] E para gente aqui também, como há conteúdo que a gente vai precisar de um toque, da visão de um professor. Então, opa, eu estou trabalhando com criança da zona rural, então eu preciso trazer esse currículo e tentar flexibilizar ele para mostrar que a criança é da zona rural e que aqui também tem meios de a gente poder se divertir. Então a gente tem um campo que a gente pode usar, a gente tem uma academia que a gente pode usar. Então o currículo é o mesmo, mas a gente tem que incrementar com ações que se voltem para estrutura que os meninos vivem aqui, para realidade deles (G2-EN, 2017).

A flexibilização das ações dos professores para contemplar a realidade da criança, segundo a gestora, torna-se mais fácil ou mais difícil de realizar, considerando o conteúdo abordado pois uns se aproximam mais da realidade da criança da zona rural e outros da realidade da criança da cidade. Além disso, fica explicitado em sua fala que a flexibilização do currículo consiste em mostrar para a criança da zona rural que, no lugar em que ela vive, há meios de diversão e cita espaços públicos que podem ser utilizados como campinhos e Academias da Saúde.

Pode-se identificar que, no âmbito de um rural de fronteira com o urbano, os sujeitos das comunidades rurais não conseguem reconhecer-se em suas diferenças, pois não se visualizam em suas especificidades socioculturais. Simultaneamente, esses espaços rurais não são visibilizados pelo poder público como espaços de direito, assim, o acesso a bens e serviços que devem ser providenciados para todos os cidadãos é negado aos sujeitos das comunidades rurais. Para os que vivem fora do espaço urbano, o exercício desses direitos torna-se privilégio de poucos abastados financeiramente.

Pode-se verificar que as lutas engendradas pelos povos do campo no que concerne às reivindicações pela terra, pela Reforma Agrária, por seus direitos e sua identidade cultural não são contempladas na fala da gestora, assim como os povos do campo não aparecem como sujeitos protagonistas no projeto educacional dessas escolas.

Portanto, as conquistas educacionais decorrentes dos movimentos sociais do campo, a exemplo do movimento “Por uma Educação do Campo”, constantes no âmbito retórico, normativo jurídico e das políticas educacionais, não ressoam nos projetos educacionais das escolas localizadas no campo nem na voz dos sujeitos envolvidos nos processos político-educacionais.

No âmbito de políticas educacionais neoconservadoras, essas conquistas educacionais dos movimentos sociais são silenciadas e invisibilizadas. Isso ocorre mediante currículos obrigatórios que são implementados nos contextos nacionais, estaduais e locais, utilizando-se como argumento a busca da melhora da ‘qualidade’ que esses modelos padrão podem proporcionar. Além disso, a implementação de um currículo comum padronizado expressa o medo do “Outro” e de sua cultura perturbadora da ordem. Assim, o espaço para o multiculturalismo é limitado, tendo em vista a defesa de uma cultura e tradição comuns capazes de retomar o compromisso com a excelência, o caráter e os princípios (APPLE, 2003).

Assim, mesmo criticando a adoção de um currículo comum para toda a rede, considerando o fato de haver diferenças de realidades socioculturais entre a zona urbana e o campo, a defesa da adequação curricular referenciada pela representante do Sindicato dos

Professores cogita a utilização de elementos significativos de cada uma das realidades da criança, mas estes não estão articulados com as condições sociais e de lutas dos que vivem no campo. Nessa perspectiva, afirma:

Lamentavelmente não há essa diferença. É um currículo único e errado. Por que está errado? Porque quem mora na zona urbana ela tem uma realidade, quem mora no interior, no campo é uma realidade totalmente diferente. São valores diferentes, aprendizagens diferentes, é cultura diferente e a gente não vê essa preocupação no currículo. O currículo é único. É aquela história, o milho é igual a um helicóptero. Não tem como. Não há essa diferenciação. É trabalhado sem aquela preocupação de trabalhar o indivíduo na realidade no ambiente em que ele está inserido. Não existe essa separação, infelizmente [...] (R3-SP).

A gestora da escola núcleo, citando Paulo Freire, ressalta a necessidade de uma mudança no currículo, não no sentido de separação ou de limitação do conhecimento ao contexto específico do sujeito, mas em uma perspectiva emancipatória, a fim de promover o crescimento e a evolução das pessoas.

Então eu acho que está precisando de uma mudança no currículo, não que vá ter uma educação separatista, um aluno da cidade vai aprender coisa só da cidade, aluno campo vai se limitar só ao campo, porque é igual ao que Paulo Freire fala de uma educação emancipatória. Então a gente tem que crescer, tem que evoluir, mas assim, o que eu estou usando também não está dando subsídio, para que meu aluno cresça mesmo, dentro da Educação do Campo, sabe. Porque eu estou trazendo algo que não é da vivência dele para ele. Então eu tenho que fazer com que ele conheça não é só o conteúdo, mas o que é que antecede o conteúdo também. [...] É uma questão estrutural aí, não depende da secretaria que a gente tem, não depende do sistema de educação que Limoeiro tem, depende do Estado na realidade (G2-EN, 2017).

Mesmo identificando a necessidade de um currículo na perspectiva da emancipação freiana, posteriormente, reconhece a dificuldade de promover na escola uma educação nessa ótica, alegando que se trata de uma questão estrutural que está para além do sistema educacional do município.

Como afirma Caldart (2008), a construção do projeto de Educação do Campo requer perspectivas teóricas que vislumbrem politicamente a emancipação, a justiça e a igualdade social. Nesta, a dimensão educativa da própria condição do oprimido e da cultura consiste em ponto de partida para a formação do ser humano capaz de compreender a realidade sociocultural e político-econômica, ou seja, no sentido de provocar a compreensão do campo e das lutas sociais como sendo os pontos de referência para a construção da Educação do Campo. Nessa perspectiva, considera-se a educação como processo universal a partir das particularidades dos sujeitos concretos em seus contextos sociais e em suas condições de existência, considerando os tempos históricos vividos.

Os processos escolares, na perspectiva da Educação do Campo, consideram duas dimensões: a particular e a universal. Na primeira dimensão, se estabelece a vinculação direta com os sujeitos sociais concretos do campo, com suas características socioculturais próprias em seu território socio-espacial específico; na segunda, percebe-se que a Educação do Campo é sendo educação centra-se na formação de seres humanos concretos, específicos, mas que estão em interrelação com outros sujeitos e grupos no âmbito de uma sociedade mais ampla.

Ao fazer referência à educação emancipadora, realizada mediante o currículo vivenciado, a gestora da escola núcleo afirma:

O que a gente tem oferecido é de que elas (as crianças do campo) podem pensar em continuar no campo para morar, mas não para trabalhar, porque a gente não ensina os meninos a colocarem um roçado, o famoso roçado. A gente já ensina aos meninos o que é o feijão pronto, né. Então, geralmente, a educação que a gente oferece, é emancipadora, mas no sentido não de desprezar o campo, de jeito nenhum, porque a gente sabe que o que a gente recebe de recurso natural, vem do campo, então o que seria da gente sem o trabalhador rural, né? O que a gente comeria na realidade? Mas, assim, no caso, esse emancipar, a questão de trabalho. Então assim, se você não quer ser agricultor, no campo você não vai ter outra coisa. Só se você for autônomo, vai trabalhar pecuária, você vai criar em casa, se tiver campo para isso, terra para isso, então você vai ser autônomo e ser dono de fazenda (G2-EN, 2017).

O sentido da emancipação está relacionado à questão do trabalho, da possibilidade de o sujeito do campo não ser necessariamente agricultor; ao pensamento de que o campo é lugar para se morar e não para se trabalhar pois, para quem fica no campo, resta a opção de ser agricultor. Se não quiser ser agricultor, o sujeito precisa sair do campo, a não ser que tenha posses de terras para criar animais, ser autônomo, viver da pecuária ou ser fazendeiro.

A gestora da escola núcleo complementa, ressaltando que não há um incentivo direto para que as crianças construam a ideia de permanecer no campo, pois ficar no campo significa não ter oportunidade de melhorias no que se refere ao trabalho.

Nessa perspectiva relata:

A gente tem as alternativas que o campo oferece, mas se for na questão de buscar melhorias na questão do trabalho, de trabalhar, de estudar, o campo não tem. O campo não tem. A gente sabe que não tem. E a gente tem visto muito o êxodo, né? Das pessoas do campo para cidade, mas é nessa questão do financeiro, porque os políticos têm arrochado muito a gente né? Tem arrochado muito a gente nessa questão e se a gente não trabalha, a gente não consegue se manter de roupa, de comida e os alunos também veem isso, porque eles veem os pais fazerem isso, né? Aqui a gente nem faz muito essa questão da conscientização, do que o campo tem. A gente faz quando a gente está trabalhando o conteúdo, mas a gente não chega na hora da acolhida, olha minha gente, a gente vai ficar no campo, porque o campo é melhor, porque a gente tem o rio do lado da escola, porque a gente tem o boi. A gente está trabalhando conteúdo, então a gente explana, o que tem, o que é que o lugar que ele tem oferece e de onde a gente está saindo. Ou então quando a gente dá profissão a gente sempre fala o que tem no campo. Só que se fosse para eu conversar com um aluno, dizer assim, olhe, você vai continuar a querer ficar aqui para trabalhar assim, não que seja desprezível o trabalho deles, então se você vai trabalhar, vai sair renda dali, e você pode estudar e voltar a trabalhar aqui. Pode ser agrônomo e trabalhar aqui no campo. Mas nesse caso você tem que buscar e voltar. Você não pode buscar e ficar lá se não o campo perde, né (G2-EN, 2017).

Em um contexto de precariedade das condições de trabalho e de desvalorização do agricultor, há uma rejeição dos sujeitos do campo em exercerem essa profissão porque, embora o trabalhador rural seja importante no sistema de produção, as condições em que trabalha e vive não servem de estímulo para que alguém sonhe em ser agricultor. Assim, a emancipação ganha o sentido de possibilidade de trabalhar fora do campo, de poder exercer outros trabalhos no espaço urbano.

Trata-se de compreender que a educação consiste em uma dimensão da cultura considerada como processo histórico. Os processos pedagógicos são constituídos com base em uma cultura, portanto, participam tanto de sua reprodução, quanto de sua transformação. Assim, o projeto educacional demanda que se cultive a identidade cultural do sujeito do campo tendo em vista a recuperação dos valores humanos e sociais dos respectivos grupos. Trata-se de evidenciar e valorizar a raiz cultural mediante o fortalecimento dos vínculos com determinados tipos de processos produtivos, bem como o sentimento de pertença e a identificação coletiva com esses grupos (CALDART, 2008).

O projeto educacional, na perspectiva da Educação do Campo, não pode negligenciar atenção aos processos produtivos que determinam a identidade do trabalhador do campo, portanto, precisa propiciar a compreensão desta realidade mediante a proposição de debates que possam vislumbrar propostas de trabalho que visam promover o desenvolvimento

local/regional do campo garantindo da justiça social para os que vivem no campo (CALDART, 2008).

E quanto às ações da Secretaria de Educação Municipal para adequar o currículo à realidade do campo, a gestora da escola núcleo menciona que no município havia livros diferenciados para as escolas do campo:

Agora a gente já teve uns livros. Os livros que vem para cá. Pelo menos há essa distinção, os livros dos alunos da cidade são uns e dos meninos aqui do campo são outros. Então é para Educação do Campo. Só que por incrível que pareça veio o livro, né? Só que o conteúdo do livro é muito bobo, parece que as crianças do campo não estudam, está só ali na escola, por causa da merenda, porque o pai está sem paciência com ele em casa e trouxe para escola. Não é assim. Não é assim que a gente fala na reunião de pais não. A gente vai atrás daquele pai que não trouxe aquele aluno para escola porque o aluno precisa aprender, sabe, não é para ele ganhar o dinheiro da bolsa-família, não. É para ele aprender mesmo. Aí, assim parece que se faz só um intermediário. Aí então eu estou fazendo uma coisa para não dizer que eu não estou fazendo nada, aí eu estou fazendo. Eles acham que a gente não tem formação nenhuma, parece que a gente está indo assim como lagartixa, balançando a cabeça para tudo que está acontecendo, mas a gente sabe e a gente tem criticado muito, sabe (G2-EN, 2017).

A crítica da gestora é em relação a uma diferenciação que inferioriza o sujeito do campo porque subestima o seu potencial e propicia o agravamento ainda maior da exclusão.

A escola, ao implementar seu projeto educacional, está implicada política e pedagogicamente na construção de um projeto de sociedade, quer seja hegemônico ou contra-hegemônico; quer seja colonizador ou descolonizador.

Um projeto educacional contra-hegemônico e descolonizador reivindica o direito à diferença, mas sem se deixar cair na armadilha da apropriação desse discurso como forma de legitimação da desigualdade social e da divisão social injusta do trabalho, baseada na ideia de que, para cada indivíduo ou grupo social, há um tipo de conhecimento adequado, em que os indivíduos apresentam capacidades e aptidões distintas e, por conseguinte, posicionamentos sociais específicos. Tal apropriação indevida justificaria que houvesse para os sujeitos do campo um currículo diferenciado no sentido da nivelação por baixo, da alienação. Desse modo, a defesa da diferença curricular assume o sentido de exclusão, pois, neste caso, é reivindicada, segundo uma ordem do poder hegemônico, para demarcar posicionamentos sociais, pautando-se na desigualdade e na inferiorização dos sujeitos do campo.

A perspectiva emancipatória dos processos educacionais tem como princípio o compromisso político e ético de elaboração de Outra(s) Pedagogia(s) focadas na emancipação social dos sujeitos cuja construção tem de ser com esses Outros Sujeitos sociais oprimidos e

não para eles, no sentido de que, enquanto pessoa ou povo, participem da luta pela recuperação de sua humanidade e pela descolonização (ARROYO, 2014).

O Estado, exercendo seu papel central na elaboração de um universo antidiferencialista, possibilitou que a identidade nacional suplantasse as demais identidades através da assimilação no âmbito de uma política cultural de homogeneização. As pessoas do campo fazem parte de um dos grupos sociais que mais sofreram os impactos da homogeneização cultural, através de políticas voltadas para o universalismo antidiferencialista, traduzidas em forma de normativas nacionais e leis (SANTOS, 2008, p. 292).

Assim, pode-se identificar a sociabilidade da uniformização cultural operando no sentido de promover e manter o colonialismo mental e cultural dos ex-colonizados territoriais. Como afirmam Freire e Macedo (2002), os ex-colonizados continuam sendo mental e culturalmente colonizados mediante sistemas de mensagens inerentes à estrutura colonial. Esses sistemas de mensagens fazem com que se sintam inferiorizados, envergonhados de si mesmos, diante de um modelo imposto e proclamado pela estrutura colonial como sendo superior, durante séculos de opressão.

Esse tipo de colonização cultural faz com que os colonizados assimilem os sistemas de valores do colonizador como modelo, mesmo que inconscientemente. Como alertam Freire e Macedo (2002) promover a descolonização de mentalidades é muito mais difícil do que efetivar a retirada física do colonizador. Por vezes, os colonizadores são afastos fisicamente, mas continuam presente na cultura, porque foram assimilados mentalmente pelas pessoas que ali ficaram. Essa presença do colonizador persegue o colonizado e, em certos casos, o impossibilita o movimento de libertação.

A luta pela descolonização mental e cultural demanda um processo em que sejam criadas oportunidades para que os Outros Sujeitos entrem em cena, não apenas como destinatários das políticas educativas ou programas sociais compensatórios, mas como sujeitos sociais coletivos históricos em movimento, incomodando, resistindo, reivindicando, articulados em lutas comuns ou semelhantes (ARROYO, 2014).

Por um lado, consiste em uma luta epistemológica, posto que questiona todas as formas de hierarquia sustentadas pelo saber-poder. Por outro, é uma luta cultural, pois aposta na reinvenção das culturas para além da homogeneização imposta pela globalização hegemônica. (SANTOS, 2008).

A gestora da Secretaria de Educação Municipal reafirma a concepção monoculturalista de currículo, dizendo:

Nosso currículo é um currículo único. Não existe essa separação entre formação para crianças do campo ou formação para crianças da sede. Não existe essa preocupação de trabalhar a educação do campo propriamente dita, então muitas dessas crianças, e aí eu levo até para as crianças maiores, adolescentes, elas têm essa formação geral, né, generalizada. Não se considera as especificidades do campo nesse processo de formação dessas crianças. Cada professor é orientado logicamente a considerar o meio que a criança vive, mas aí, o próprio currículo, ele não especifica essas questões do campo (G3-SE, 2017).

Embora no discurso da Secretaria de Educação haja a indicação de que cada professor considera o meio em que vive a criança para adequar sua prática pedagógica, no âmbito da implementação de um currículo único, o que se pôde verificar foi a efetivação de uma formação generalizada que desconsidera as especificidades do campo e dos sujeitos do campo.

Sob a orientação de um currículo unificado, a possibilidade de trabalho com foco na perspectiva da Educação do Campo no município fica muito distante pois as escolas não conseguem contemplar as diferenças culturais dos sujeitos do campo em suas práticas curriculares, de forma a promover o diálogo intercultural e crítico a partir das diferenças dos sujeitos envolvidos no processo educacional, tendo em vista a compreensão destes quanto ao universo político-econômico em que estão inseridos. A tentativa de se implementar uma flexibilização da prática pedagógica buscando contemplar a realidade do campo, é traduzida em ações limitadas, despolitizadas e distantes do projeto de Educação do Campo que é reivindicado pelos movimentos sociais para as escolas do campo.

A representante do Sindicato dos Professores do município, ao refletir sobre a nucleação escolar no campo, enfatiza o caso de comunidades em que as escolas foram desativadas e as crianças tiveram que ser transferidas para escolas na zona urbana. Assim, identifica que o maior prejuízo para as crianças do campo foi a perda da identidade cultural:

As maiores consequências, eu digo o maior prejuízo, ao meu ver, foi a perda da identidade cultural para as crianças. [...] porque elas não só trocaram de escola, elas não só trocaram de ambiente, elas trocaram de professor. Elas vieram buscar, elas vieram encontrar na zona urbana, uma linguagem diferenciada, daquilo que elas já estavam acostumadas, daquele carinho, porque assim, a gente precisa levar em conta todos os fatores que envolvem a vida da criança nessa fase. Fase que requer muito cuidado para que a gente tenha um adolescente ou um adulto saudável e de bem com a vida. A gente precisa dar, oferecer a essas crianças esse ambiente saudável. Esse ambiente feliz e seguro (R3-SP, 2017).

Para a referida representante sindical a troca do ambiente rural para o urbano e, por conseguinte, a troca de escola e de professores, provoca a perda da identidade cultural das

crianças. Sair da zona rural para a cidade significa perder um ambiente saudável, feliz e seguro; enquanto trocar de escola e de professores, significa perder a linguagem diferenciada destes, no que tange ao carinho e ao respeito, aspectos fundamentais na formação das crianças nessa fase da Educação Infantil, tendo em vista que se tornem adultos saudáveis e de bem com a vida.

A sindicalista complementa, afirmando que as consequências negativas da nucleação escolar no campo envolvem prejuízos para a comunidade e ainda perdas relativas à falta de segurança das crianças, atingindo o emocional, a identidade, o cultural, o educacional e o direito do indivíduo, que merece ser respeitado. Assim ressalta:

A comunidade perdeu a escola. Perdeu-se o local onde eu estudei e onde meu filho estudará. Perdeu-se uma referência. Eu acho que a maior perda é essa, a perda de direitos mesmo. É a família não entender: se eu estudei, aqui porque meu filho não pode? Por que eu tenho que pegar o meu filho e mandar para cidade onde eu vejo tanta coisa ruim, tanta coisa errada? Quer dizer, eu acho que a questão emocional até, a questão de direito, a questão de identidade, a questão cultural e educacional se perdeu. E, principalmente, as coisas de segurança mesmo. Mas tem a ver com o indivíduo que merece e deve ser respeitado (R3-SP, 2017).

A ênfase dessa fala está na consequência de ordem emocional relativa a perda da escola onde os pais estudaram e onde os filhos poderiam estudar, porque perdeu-se o lugar de referência de educação na perspectiva da construção da identidade cultural dos sujeitos do campo. Na ótica da diretora sindical, a cidade representa o lugar dos perigos e, com o processo de nucleação escolar, as crianças pequenas são expostas, desde cedo, às coisas “ruins” e “erradas” da cidade

Apesar de defender a escola no campo como um local para a construção da identidade cultural da criança do campo, o discurso utilizado pela sindicalista fica restrito a dois aspectos: o primeiro está centrado na visão idealizada e romantizada de campo, mediante o qual este é visto como sendo um ambiente saudável, livre das mazelas sociais que contaminaram a cidade. O segundo está relacionado à concepção de criança como um ser inocente e frágil, que precisa ser protegido e cuidado, aliado a uma visão de criança representada como uma promessa de futuro. No entanto, considerando a perspectiva dos estudos sociológicos infantis, a criança é um sujeito de cultura, portanto é reconhecida em sua singularidade, com sentimentos, pensamentos e visões de mundo particulares, diferentes das do adulto.

A sociologia da infância a compreende como uma condição social de vida da criança e não apenas como uma condição biológica. Nessa concepção, os fatores psicológicos, cognitivos e de desenvolvimento referentes à formação do pensamento das crianças são considerados mas, junto com estes, se reconhece a importância das culturas da infância, às quais são constituídas nas dimensões relacionais das crianças, seja nas interações de pares, seja nas interações das

crianças com os adultos, pois são nestas relações que são estruturadas determinadas formas e conteúdos representacionais que se diferenciam e formam as várias culturas infantis (SARMENTO, 2004).

Logo, as culturas da infância têm sua origem na articulação que se dá entre as representações do mundo elaboradas pela criança e as representações adultas dominantes com as quais a criança se interrelaciona. É nessa dinâmica entre a cultura específica da criança e a cultura da sociedade na qual a criança está inserida que ocorre o desencadeamento das culturas infantis em sua pluralidade e diversidade, sendo esta a base de referência para o mundo de vida das crianças e para a delimitação de sua ação concreta.

Nessa perspectiva, a atividade docente precisa estar assentada na construção de uma “pedagogia da interculturalidade” e está ancorada na “interação dialógica” entre as múltiplas culturas, mediadas sempre pelo trabalho de interpretação feito pelas crianças, apoiadas pelos professores. Nesse trabalho, a natureza pedagógica reside na elaboração de processos ativos, participativos e criativos, no sentido da promoção de uma consciência crítica do mundo. Tais processos proporcionam a inserção do outro através da análise das implicações políticas e simbólicas, bem como da promoção das trocas culturais entre crianças. (SARMENTO, 2007).

Ao avaliar as consequências da nucleação escolar, a gestora da escola desativada, G1-ED, afirma que o maior prejuízo para as crianças foi a saída da escola em que estavam acostumadas e que gostavam, que tinha um bom tratamento, que tinha aprendizagem e uma diretora que era da comunidade e conhecia a realidade de lá.

Acho que para as crianças o prejuízo maior foi ter que sair da escola em que estavam acostumados. Mesmo sendo multisseriada, as crianças gostavam da escola, das professoras. Não foi à toa que os pais se juntaram na escola para dizer que a escola não devia ser desativada. Os pais gostavam do tratamento com as crianças, da aprendizagem, do trabalho da diretora e do trabalho das professoras. Eu era da comunidade rural e conhecia as pessoas de lá, a realidade de lá. A gente tinha uma horta que foi feita junto com os pais e as crianças. Elas cuidavam da horta. Com o fechamento da escola, esse trabalho não continuou. Cada pessoa tem um jeito de trabalhar (G1-ED,2017).

Para a gestora da escola desativada, o bom trabalho da escola é traduzido pelo trabalho realizado pela gestão e professores, que pode ser identificado em projetos como o cultivo da horta com a participação da comunidade escolar, bem como na boa aprendizagem desenvolvida. Entretanto, esses critérios não foram suficientes para garantir que a escola permanecesse na comunidade. Ou seja, o trabalho diferenciado que a escola fazia, contemplando a realidade sociocultural do campo foi desconsiderado e a escola foi desativada.

Para a pessoa representante da Câmara dos vereadores, com a nucleação escolar não houve diferença no atendimento das crianças. A mudança que ela consegue identificar está

relacionada aos professores, que provoca uma diferença na prática, tendo em vista que cada professor, individualmente, tem seu jeito próprio de trabalhar. Além disso, aponta os aspectos positivos da nucleação escolar que proporcionou a melhoria nas condições de atendimento para os alunos do Ensino Fundamental, pois vieram para um prédio novo com uma estrutura melhor. Entretanto, quando se refere à Educação Infantil, reconhece que não houve melhoria e a escola que recebeu as crianças pequenas do campo continua precária no que se refere à infraestrutura predial para a oferta de um ambiente melhor.

Agora eu vejo essa diferença de profissionais. Isso aí é uma coisa normal, não é verdade? Porque um profissional é diferente do outro. E em relação às condições, pelo menos os que vem da comunidade que conheço, vieram por condições melhores, com relação à estrutura, veio para um local melhor. Um colégio que qualquer uma criança, qualquer um pai de família quer ter o filho estudando. Com relação à estrutura, com relação a área, um colégio bem implantado, bem montado. Aí também conheço escola que hoje, segundo o prefeito se colocou, que vai fazer algumas reformas, porque há a necessidade tendo em vista que o prédio, já é um prédio antigo que realmente precisa passar por algumas reformas para que essas crianças, elas venham ter um ambiente melhor. Até a gestão atual está com essa proposta (R2-CV, 2017).

A análise da vereadora quanto às consequências da nucleação escolar concentra-se na estrutura predial. Ao mencionar à prática docente, identifica que a diferença que ocorre é resultante da mudança de professores, pois cada indivíduo tem uma forma particular de trabalho, entretanto, em sua fala, não faz menção alguma ao projeto educacional das escolas, nem as especificidades demandadas para o atendimento das crianças da Educação Infantil no campo.

Para a representante da Associação de Moradores, com a nucleação escolar a mudança visível foi a mudança de professores, mas que, mesmo que os professores sejam outros, não há diferença no que se ensinava e no que se ensina, nem tampouco na estrutura da escola para onde as crianças foram depois da nucleação escolar.

Eu acho que não tem diferença no que se ensinava e se ensina. Só os professores são diferentes. [...] E assim, né, a escola que as crianças da comunidade foram, posso responder por ela, ela precisa melhorar ainda. Eu não acho ela muito adequada ainda. Hoje a educação como ela exige, ela precisaria ser melhor (R1-AM, 2017).

Fica explicitado na fala da referida representante da Associação de Moradores que a escola núcleo continua com a mesma precariedade das escolas que foram desativadas, não apresentando nenhuma adequação para as crianças pequenas, nem quanto aos aspectos de infraestrutura, nem em relação aos processos pedagógicos. Assim, ressalta que não houve diferença entre o que era ensinado antes e o que continuam ensinando agora nas escolas núcleo.

Ou seja, pode-se identificar que mesmo antes da nucleação escolar, a sociabilidade da uniformização cultural já era disseminada no campo, mediante processos curriculares comuns, haja vista que as escolas do campo e da cidade trabalhavam o mesmo. No entanto, com a nucleação escolar, pode-se verificar que o processo de homogeneização cultural foi intensificado, pois, aliado à unificação curricular passou a operar também uma espécie de êxodo rural escolar intracampo e extracampo, capaz de propiciar ainda mais o aprofundando do processo de desenraizamento sociocultural dos que são do campo.

A própria gestora da Secretaria de Educação Municipal reconhece as perdas, tanto para a comunidade rural, quanto para as crianças da Educação Infantil, no que se refere à formação da identidade sociocultural dessas crianças do campo.

Bem, a gente quando fala na perspectiva pedagógica e a gente tem a visão na perspectiva de gestão, a gente começa a enxergar também outras questões. Mas eu acredito que as consequências elas não são todas, em sua maioria, elas não são positivas, justamente porque, em primeiro lugar quando eu fecho uma escola numa comunidade a escola na comunidade rural ela é um espaço de desenvolvimento local, ela pode contribuir, ela tem aquela referência dentro daquele contexto. Quando eu fecho é como se eu tirasse algo dali daquele grupo. E ao mesmo tempo que eu fecho a escola, eu vou retirar as crianças daquele habitat, daquele convívio, do conhecimento do que é aquele espaço, vou levá-las para um outro espaço, essas crianças que estão iniciando a sua formação. Então eu acredito que essas consequências elas tendem a ser mais negativas por trazer perdas, principalmente em relação à identidade das crianças da comunidade do que ganhos (G3-SE, 2017).

A referida gestora reconhece que a visão do sujeito muda de acordo com a perspectiva pedagógica ou de gestão assumida. Ao assumir o posicionamento da gestão, além das questões de ordem pedagógica, outras questões começam a ser consideradas. Ao assumir a posição, o gestor precisa ter uma visão que saia dos processos político-pedagógicos para perceber quais as ações são mais viáveis para corresponder ao contexto sócio-político-econômico em que o município está inserido. A gestão municipal gerencialista com foco na eficácia precisa atender o que foi pactuado e assumido como responsabilidade perante outros entes federativos e institucionais.

Nessa perspectiva, o fechamento de escolas no campo condiz com a eficácia da gestão pública, pois tal ação, no âmbito do modelo de gerenciamento, promove a diminuição de despesas com o funcionamento escolar, propiciando a otimização do uso dos recursos públicos. Mais do que atender as necessidades das classes populares do campo, a prioridade das políticas nessa perspectiva gerencialista é adequar as políticas municipais ao imperativo do projeto neoliberal, que exige do Estado a minimização dos custos com políticas sociais.

Como enfatiza Apple (2003), os neoliberais transformam o mercado em árbitro supremo do valor e do mérito social como estratégia de eliminação da política e da irracionalidade que, segundo eles, têm acompanhado as decisões educacionais e sociais. A eficiência e o custo-benefício assumem centralidade nos processos sociais e educacionais. Trata-se de um processo de despolitização que dificulta a audição das necessidades dos que tem menor poder econômico, político e cultural, assim como inibe a influência destes sobre as formas de lidar com a verdadeira profundidade do problema. Isto ocorre em função de que os discursos das necessidades são retraduzidos para o discurso de mercado e para políticas de cunho privado.

Assim, além de estar coerente com o ideário hegemônico de homogeneização cultural, ao estabelecer um currículo comum e o êxodo rural escolar intracampo ou extracampo que promove o desenraizamento sociocultural, a nucleação escolar consiste em uma política de gestão vista como eficaz em termos de custos para a prefeitura, consistindo, pois, em estratégia no sentido de consolidação dos gestores no poder.

4.3.3 Formação continuada em rede sob o controle da Secretaria de Educação Municipal

Outro processo mediante o qual a sociabilidade do monoculturalismo se dissemina consiste na realização da formação continuada em rede que é ofertada aos docentes pela própria Secretaria de Educação Municipal.

Segundo a gestora da escola núcleo, o processo de formação continuada dos professores da rede municipal ocorre sob o controle da Secretaria de Educação Municipal, de forma generalizada, para todos os professores. Quando havia subdivisão de grupos para a formação continuada, o critério utilizado era o nível/etapa em que os professores estavam atuando. Assim, nessas formações, eram privilegiadas questões referentes aos processos de ensino-aprendizagem, bem como temáticas específicas referentes ao trabalho de inclusão na educação.

Nessa perspectiva, a gestora da escola núcleo afirma:

Houve preocupação para a formação de professor de Educação Infantil. Do campo e cidade. A gente não tem essa distinção não. A gente era que levava as angústias e também as coisas boas que aconteceu, a gente sempre compartilhava. Porque é igual ao que te falei, a realidade se parece porque a gente está trabalhando com criança da rede municipal, aí são crianças que usam transportes, são crianças que comem merenda, né. Mas assim, a gente tinha formação, geralmente antes do ano letivo começar, a gente tem a formação de 3 dias. Essa formação era formação geral, para todos os professores e durante o ano vão surgindo temas, que aí são temas que é da Educação Infantil e temas que é dos anos iniciais e dos anos finais. Então aí é cada um no seu quadrado. Mas a gente tinha formação com as técnicas da [Secretaria de] Educação. Elas traziam temas para gente: questão de criança hiperativa, criança deficiente que ia surgir na escola, a gente teve formação sobre isso. Criança que ia vir com problemas da questão da estrutura familiar a gente teve; de como passar conteúdo, da forma como a gente ia trabalhar esse conteúdo na sala. Existe o conteúdo, mas não deve ser trabalhado como a gente trabalha com o primeiro ano, então tem toda uma ludicidade que esses meninos precisam viver, que muitas vezes eles não vivem essa infância em casa. Então a escola tem esse papel de passar. Mas a gente tinha formação só que não era formação específica com todos os professores que trabalham com a Educação Infantil no campo. Não, a gente nunca teve isso durante esses anos. A gente tinha a formação para todos os professores que trabalham com a Educação Infantil e a gente ia, mas específico a gente nunca teve não (G2-EN, 2017).

Como a própria gestora da escola núcleo aponta, não havia formação específica para os professores que trabalhavam com as crianças do campo porque no projeto educacional do município não há espaço para a Educação do Campo. Portanto, se no currículo escolar as pessoas do campo são invisibilizadas, não são contempladas em suas diferenças socioculturais e não há demanda de uma formação continuada que ofereça condições de um trabalho educacional na perspectiva de respeito e valorização do sujeito do campo enquanto sujeito de direito.

Em sua fala, a referida gestora da escola núcleo enfatiza a importância de investimentos na estrutura e na formação dos profissionais dentro da área de “Educação rural”, com foco nos profissionais que atuam na “Educação do Campo”.

Nessa perspectiva afirma, a referida gestora da escola núcleo defende:

Então eu acho que investir em formação, capacitação para os profissionais. Investir na estrutura, em capacitação dos profissionais dentro da área de Educação Rural, não é só para dizer assim, não é uma capacitação para os profissionais de Educação Infantil, o que é que geral da Educação Infantil para todo mundo, deu. Mas o que é que é para Educação do Campo, do meu aluno do campo, do meu aluno que vem na Toyota, do meu aluno que saiu bem cedinho para cá, do meu aluno que saiu sem comida, não é. Do meu aluno que teve passar por lama, por chuva, sem sombrinha, que usa toalha de banho na cabeça para poder chegar na escola quando está chovendo. Do meu aluno que teve que encontrar uma boiada no meio da estrada, enquanto vinha para escola. Aluno da cidade não passa por isso. Dificilmente tem um garrote solto, assim, um cavalo solto, né, dá prejuízo para todo mundo lá, ah porque alguém não tomou conta. Mas geralmente ele não topa com isso! Não topa. E o aluno da escola do rural, ele vai, isso acontece (G2-EN, 2017).

A gestora da escola núcleo retrata a defesa da formação para os profissionais que atuam nas escolas do campo, fazendo referência à Educação Rural e à Educação do Campo como se as duas terminologias fossem sinônimas, como se tivessem o mesmo significado. Ou seja, apesar de identificar a necessidade de uma formação específica, a gestora parece desconhecer que esses dois termos – Educação do Campo e Educação Rural – carregam em si significações distintas, resultantes dos embates políticos entre que representam lutas distintas. Enquanto o primeiro está atravessado pelas representações de luta e de resistência pelos direitos dos povos do campo, sob a liderança dos movimentos sociais, o segundo representa o contexto sociopolítico e econômico marcado por uma cultura hegemônica de negação dos direitos e das diferenças socioculturais dos povos do campo.

O desconhecimento das lutas e reivindicações no âmbito da Educação do Campo por parte da gestora fica ainda mais nítido quando ela defende a formação específica para os professores que atuam no campo, focando apenas nas experiências peculiares dos alunos decorrentes do traslado para a escola, restringindo-se aos desafios de que as crianças passam no caminho da escola. Fica de fora da fala dessa professora a vida das crianças na comunidade, como cidadãs, submetidas à negação de seus direitos e à negação de sua cultura.

A gestora da escola núcleo complementa, afirmando que essa formação deve ser estendida também para quem carrega as crianças, além de haver uma escuta dos pais para agregar ideias, ou seja, a formação deve contar com a participação de outros profissionais envolvidos no processo educacional e da família, mediante um processo de interlocução e diálogo no sentido de que o projeto curricular e de formação continuada da Secretaria de Educação Municipal seja construído com os sujeitos e não apenas para eles.

Assim, a referida gestora afirma:

eu acho que tem que ter uma capacitação geral com quem transporta esses alunos para cá, uma escuta com os pais também, eu acho. Então, eu pai, o que é que eu tinha para poder agregar, porque eu tenho também ideias, porque é o meu filho, né. É o meu filho (G2-EN, 2017).

A gestora da escola núcleo ainda defende que haja programas para trabalhar a “Educação Rural”, enfatizando a necessidade de projetos adequados ao currículo nessa perspectiva, tais como a horta, o jardim e a preservação da árvore na escola. Ou seja, embora não consiga identificar as significações políticas contidas na definição da Educação rural, a gestora compreende e defende que na escola das comunidades rurais deve haver um projeto educacional que contemple as dimensões da agricultura familiar, e da relação direta com a natureza. Assim afirma:

a gente tem que ter uma escola adequada para os meninos estudarem, então a gente tem que ter um cantinho aqui, dentro da escola, a gente tem que trazer a horta para dentro da escola, a gente tem que ter um jardim aqui dentro da escola, a gente é rural, a gente não tem. A gente não tem. Muitas vezes até a árvore que a gente tem querem cortar, mas a gente não deixa. E dentro da escola, né. E eu vejo também assim, é necessário, que exista programas para trabalhar com crianças da Educação Rural. Não existe uma escola de referência. Se você for na escola de referência de educação para aluno do campo, você não vai encontrar programa, que trabalhe com aluno do campo e tem uma escola de referência para aluno do campo. Eu não entendo... Eu não entendo (G2-EN, 2017).

Fica visível na fala da gestora sua angústia por não compreender a razão pela qual uma escola que se denomina como sendo referência de educação para aluno do campo não trabalha um programa educacional que atenda essa realidade.

Ela ressalta a necessidade do MEC de avaliar as escolas e os profissionais de algumas instâncias com um aparato de visita às escolas para observar o que ocorre em seu interior quanto ao currículo que os professores estão pondo em prática sem nenhum incremento.

Então assim, eu acho que era necessário que o Ministério da Educação avaliasse as escolas, avaliasse os profissionais de alguma instância, então que se criasse um aparato dentro da Secretaria de Educação para fazer essas visitas, para olhar o que é que está acontecendo, qual é o planejamento que o professor está fazendo, tem professor às vezes que não segue, que segue só o currículo seco que a gente ganha na secretaria e não incrementa. A gente tem profissional que faz isso também, que dificulta mais ainda. Então acho que a gente precisa de avaliação, mas avaliação no sentido de progressão da coisa, não é no sentido de fazer represália não, dizer assim, não, você não está trabalhando você vai sair. Não, a gente precisa de formação, tem professor sedento por capacitação. Eu quero trabalhar, mas eu não sei. Eu disse, mas a gente vai procurar um meio, quer a gente vai dar um jeito. A gente não pode estar sozinha, sabe. Eu lanço como proposta isso, a gente precisa de avaliação, a gente precisa de estrutura, a gente precisa de formação, a gente precisa de escuta, de escuta (G2-EN, 2017).

Percebe-se, que no modelo de formação continuada em rede há um processo de consolidação da hegemonia dos processos pedagógicos em detrimento dos políticos, que tem conseguido propiciar a despolitização dos sujeitos e, por conseguinte, dos processos políticos nas escolas do campo.

Uma educação escolar de qualidade socialmente referenciada tem como foco um aspecto fundamental que é a formação docente. Nessa perspectiva, a formação dos professores consiste em um dos pontos principais.

No que se refere à Educação do Campo, Caldart (2008), destaca como ponto crucial da a formação humana vinculada a uma concepção de campo, porque é a partir desta concepção que se pensa a educação e a formação do sujeito do campo. Em uma dimensão política, isso significa assumir uma visão da totalidade dos processos sociais em que se percebe a relação entre uma política agrária e uma política de educação, por exemplo, ou entre política agrícola, política de saúde e política de educação. E, na dimensão pedagógica, significa discutir a arte de educar e os processos de formação humana a partir dos parâmetros de um ser humano concreto e historicamente situado.

Trata-se, pois de outra forma de reflexão pedagógica e metodológica, pois, ao invés do conformismo com a lógica da educação rural, que propõe a dinamização e a “modernização” da sociedade rural, a Educação do Campo enfatiza a necessidade de ações pedagógicas articuladas com a dinâmica social do campo que propiciem a reflexão sobre o contexto e o fortalecimento dos vínculos socioculturais dos sujeitos com o grupo ao qual pertencem, em função da busca dos interesses comuns.

4.3.4 Monitoramento dos projetos educacionais das escolas pela Secretaria de Educação Municipal

A sociabilidade do monoculturalismo dissemina-se também através do controle exercido pela Secretaria Municipal de Educação sobre o planejamento e a vivência dos projetos educacionais das escolas.

Segundo a gestora da escola núcleo, os projetos pedagógicos da escola são elaborados sob a supervisão da Secretaria de Educação Municipal.

Foi ideia da secretária, os projetos saiam da Secretaria [de educação]. Não vinha do prefeito para secretária e por isso que a gente tem os secretários, né, os liderados. Mas assim a gente teve muitos projetos na Educação Infantil, as técnicas acompanhavam a gente aqui na escola, faziam visita, a gente tem ficha de acompanhamento, para todos os professores. A gente teve um trabalho muito bom com leitura, como posso dizer, leitura deleite, para os meninos da Educação Infantil, Maternal, Nível 1, Nível 2. Principalmente os meninos daqui da escola, mesmo com a estrutura totalmente defasada que a gente tinha aqui e tinha lá no antigo prédio, mas os meninos gostavam de ler. Então assim mobilizava o professor, fazia com que a gente também ficasse animado a fazer, até porque os livros que vinham eram muito bons. A questão da resposta que a gente tinha da secretaria, do apoio que a gente tinha da secretaria era muito bom (G2-EN, 2017).

Como afirma Caldart (2005, p. 32), a Educação do Campo nasceu vinculada ao trabalho e à cultura do campo e não pode perder isso em seu projeto. “A leitura dos processos produtivos e dos processos culturais formadores (ou deformadores) dos sujeitos do campo é tarefa fundamental da construção do projeto político e pedagógico da Educação do Campo”. Nessa perspectiva, é no âmbito do contexto escolar, tendo como norte a realidade da comunidade, que os projetos da escola precisam ser pensados, elaborados e implementados com a participação ativa dos sujeitos da escola.

Entretanto, envolvidos em um emaranhado de responsabilidades técnicas, não há tempo para pensar. Torna-se mais cômodo para os profissionais da escola assumir a tarefa de execução. Este parece ser o caminho mais “seguro” no sentido de atingir o resultado/desempenho satisfatório para a escola.

Agora, eu penso assim, que o que mais ajudou que fez com que esses meninos gostassem e com que a gente gostasse de trabalhar, foram as ideias que vieram da Secretaria. Então, não partiu assim da ideia da cabeça de um professor ou local, de alguma escola, mas sim da secretaria, enquanto grupo. A gente teve encontro lá, então teve treinamento, teve projeto, o projeto foi lançado lá e a gente trazia para escola e a gente tentava é colocar para os alunos, né? Então a gente teve esses projetos, mas assim por parte da Secretaria de Educação (G2-EN, 2017).

Nesse sentido, os técnicos da Secretaria de Educação Municipal pensam e elaboram os projetos e, por conseguinte, treinam e animam os professores para executá-los na escola. Esse processo de controle exercido sobre a elaboração e execução dos projetos curriculares é visto de forma positiva pela gestão escolar e, mesmo diante das adversidades estruturais existentes na escola, os docentes se sentem mobilizados a pôr esses projetos em prática.

Pode-se identificar que, no âmbito das reformas neoliberais, o controle sobre os processos curriculares e pedagógicos, além de propiciar o monitoramento sobre o currículo escolar, promove também o monitoramento sobre a ação docente.

No que se refere ao controle da ação docente, como fica explicitado na afirmação dos consultores do Banco Mundial,

Os professores não são somente os principais setores na produção de resultados educacionais, mas também os interessados mais poderosos no processo da reforma na educação. Nenhum outro ator educacional é tão altamente organizado, visível e politicamente influente (GRINDLE, 2004).

Devido à sua autonomia em sala de aula, os professores também têm muito poder quanto a quais novas políticas podem ser implementadas com sucesso. Pelo padrão global, os sindicatos dos professores na América Latina e no Caribe são considerados especialmente poderosos. Eles têm um histórico de uso efetivo de influência eleitoral direta e movimentos de protesto nas ruas para impedir reformas consideradas uma ameaça a seus interesses (BRUNS; LUQUE, 2014, p. 47).

A preocupação em monitorar a ação docente emerge do reconhecimento da força poderosa que representam os professores que têm a possibilidade de intervenção mediante uma interação diária junto a uma quantidade imensa de alunos, podendo estender-se para as famílias e a comunidade. Assim, os professores organizados podem representar grandes obstáculos para as reformas, no sentido de bloquear as iniciativas que atendem o interesse do capital no âmbito educacional. Desse modo, os professores são vistos como força poderosa que não pode ser negligenciada nos processos de reforma (EVANGELISTA; SHIROMA, 2007; SCHNEIDER, 2014). Ou seja, a ação docente precisa ser controlada e a estratégia do monitoramento dos processos curriculares e pedagógicos funciona nesse sentido, na forma de despolitização da ação docente e de neutralização das possibilidades de organização e movimentos.

4.4 SOCIABILIDADE DO CONFORMISMO

A sociabilidade do conformismo dissemina-se no contexto das relações sociais e institucionais, visando à produção da normalidade da exclusão mediante processos que produzem a neutralização do senso de coletividade e, por conseguinte, a desmobilização social dos sujeitos do campo em face da negação dos seus direitos.

De acordo com Santos (2008 p. 338), a desregulação social tem sido desencadeada pela erosão do contrato social que afeta profundamente os processos de resistência e as demandas emancipatórias potencialmente capazes de fazer frente às injustiças sociais. Isso se reflete no contexto das políticas sociais locais quando se percebe a predominância, o delineamento e a

disseminação do conformismo como modo de sociabilidade entre os atores sociais. Tal sociabilidade baseia-se em uma “ação conformista” que “reduz o realismo ao que existe” e que se interpõe à “ação de rebeldia” política, portanto se coloca como obstáculo aos “movimentos e desvios imprevisíveis” que são fundamentais para o desencadeamento de “ações criativas e indeterminadas” com potencialidade de “perturbar e oferecer resistência” ao que está posto como realidade única.

No que se refere à sociabilidade do conformismo, pode-se identificar sua disseminação no âmbito das relações sociais no sentido de viabilizar a implementação da política de nucleação escolar, mediante a interrelação de alguns processos. A partir das análises realizadas, pode-se identificar a predominância dos seguintes processos: protestos pontuais de indignação; despolitização dos sujeitos do campo; cooptação das lideranças políticas comunitárias e desarticulação entre as instituições representativas dos sujeitos do campo.

4.4.1 Protestos pontuais de indignação

No que se refere aos protestos pontuais de indignação, estes se tornam visíveis nas tentativas de resistência individualizada em que não há a articulação dos sujeitos do campo em torno de objetivos comuns. Assim, estes sujeitos, em algumas circunstâncias, aparecem como presenças coletivas, mas estão destituídos do senso de coletividade no que tange à organização necessária em torno de objetivos comuns para obtenção de forças no sentido de reivindicar os direitos das crianças e dos sujeitos do campo.

Os protestos pontuais de indignação ficam explicitados na fala da representante da Associação dos Moradores, R1-AM, quando esta afirma que as mães se manifestaram, posicionando-se de forma contrária ao fechamento da escola e recusando a saída das crianças para outra comunidade durante o evento da reunião convocada pela Secretaria de Educação Municipal.

No momento (da reunião), muitas mães se aperrearam e eles ofereceram, disse que tinha uma escola mais próxima e os alunos iam estudar nessa escola. [...], mas assim, logo de cara a comunidade não aceitou, foi feito uma ata e no final para assinar algumas mães se recusaram, mas eles já vieram decididos a fechar, por mais que a gente conversasse, por mais que a gente desse alguma opinião, eles não queriam, vieram para fechar mesmo (R1-AM, 2017).

Entretanto, mesmo indignados diante da injustiça à qual estavam sendo submetidos, esses sujeitos não conseguiram uma articulação mínima suficiente para obtenção de forças de resistência para impedir que o processo de fechamento das escolas do campo continuasse em andamento. Assim, os argumentos da gestão municipal se sobrepuseram à indignação dos pais,

mães e representantes da comunidade e, ainda no final da reunião, a maioria dos presentes assinou a ata em que se decidia pelo fechamento da escola.

A partir das falas dos entrevistados(as), pôde-se identificar algumas iniciativas de resistência durante o processo de nucleação escolar no campo. Segundo a representante sindical:

Houve resistência sim, porque alguns pais preferiram não mandar seus filhos para escola. Isso foi uma minoria [...] (R3-SP, 2017).

Nesse sentido, a gestora da escola desativada, complementa:

alguns pais tentaram resistir não matriculando os filhos ou matriculando em uma escola diferente da que havia sido definida como núcleo. Muitos alunos da comunidade Esperança não quiseram ir para lá. Ou não se matricularam ou foram para outras escolas [...] (G1-ED, 2017).

Outra iniciativa de resistência foi mostrada na fala da gestora da Secretaria Municipal, que afirma:

Eu lembro, na época, que foi uma grande polêmica, né, principalmente considerando o nível de ensino, crianças, a faixa etária dessas crianças, então as mães, principalmente, ficaram muito revoltadas, chegaram a fazer movimentos para conversar com a Secretaria de Educação e a procurar inclusive a imprensa local para denunciar porque as suas crianças de idade pequena tinham que sair, se deslocar em ônibus e às vezes muito cedo. E aí houve uma mobilização sim da comunidade para que as escolas não fossem desativadas, todavia, né, se considerou que a Secretaria na época, né, a gestão da Secretaria na época considerou e fez reuniões nas comunidades e considerou por bem que seria necessário fechar realmente (G3-SE, 2017).

Ou seja, algumas mães revoltadas se direcionaram até à Secretaria de Educação Municipal para expor diretamente para a gestão sua insatisfação e reivindicações. Como desdobramento, procuraram também a imprensa local para fazer denúncias sobre o perigo do deslocamento de ônibus de crianças muito pequenas de comunidades distantes. Entretanto, a revolta das mães e as iniciativas de resistência da comunidade contra o fechamento das escolas, ocorreram de forma pontual, envolvendo uma minoria de sujeitos, portanto não conseguiu mobilização expressiva, nem força suficiente para bloquear o processo de fechamento das escolas.

Ao analisar os diferentes contextos contemporâneos, Santos (2016, p. 351) consegue identificar a existência de diferentes formas de ações coletivas. Entre essas diferenças, o referido autor assinala uma distinção entre protestos e mobilizações por um lado, e movimentos e organização, por outro. Os protestos e revoltas, em geral, apresentam-se “desprovidos de uma institucionalização mínima capaz de garantir a sustentabilidade das suas ações ao longo do tempo”, como é comum nos movimentos e organizações sociais. No entanto, por trás desses

protestos e revoltas podem estar movimentos, associações e organizações sociais e o inverso também pode ocorrer, ou seja, pode haver situação em que esses protestos e mobilizações podem originar novos movimentos, associações e organizações de luta e resistência.

Os protestos e mobilizações que não apresentarem uma institucionalização mínima que possa garantir a sustentabilidade das suas ações ao longo do tempo, como ocorre no caso dos movimentos e outras organizações sociais, são concebidos por Santos (2016, p. 351) como “presenças coletivas”. Essas presenças coletivas apresentam certas características comuns, a saber, “caráter extrainstitucional, organização minimalista, surgimento inesperado, espontaneidade real ou aparente de agregação, volatilidade (uma imensa capacidade de se mover de demandas limitadas ou locais para demandas amplas e nacionais) e, em geral, efêmera”.

Segundo Santos (2016, p. 351) esses traços característicos das presenças coletivas marcaram os protestos e mobilizações, que se expandiram em diferentes regiões do mundo no período entre 2011-2013, e que foram designados por ele genericamente como sendo “revoltas da indignação”.

Santos (2016, p. 352) enfatiza que a palavra indignação pode ser utilizada para denominar a “revolta contra um estado de coisas extremamente injusto (indignação) ou para caracterizar um estado de coisas que priva um indivíduo ou um grupo da dignidade humana mais básica (indignidade)”. Nessa perspectiva, a indignação consiste na revolta, na raiva que é produzida em cada um contra o mal que é feito a si ou ao outro. Portanto, somente existe indignação quando há a convicção de que houve injustiça contra alguém, sendo dessa convicção que emergem os protestos. A ênfase dos protestos é posta na ação da coletividade e na recusa radical de um determinado *status quo*. Entretanto, o apelo à rebelião ou à revolta, ao invés de enveredar pelos caminhos da revolução ou da reforma, é decorrente da falta de perspectiva dos sujeitos quanto ao projeto de uma sociedade melhor.

De acordo com Santos (2016), a indignação surge em função de alguns fatores característicos da sociedade contemporânea, a saber: a extrema desigualdade social das sociedades capitalistas contemporâneas refletida no 1% da sociedade detentor do poderio econômico em detrimento dos 99% restantes; a emergência ou ditadura do mercado e do capital financeiro disfarçadas de democracia, em que se apresenta com baixa intensidade na realidade política nos tempos atuais; a desconfiança em relação as instituições estatais e não estatais, já que essas não conseguem efetivar as funções para as quais foram criadas, desconfiando-se também dos líderes e porta-vozes; protestos pacíficos mesmo diante da truculência policial; redes sociais como instrumento de agregação e articulação da resistência.

A representante da Associação de Moradores, recorda que na reunião convocada pela Secretaria de Educação municipal em que ela estava presente não havia nenhum vereador, “ninguém da política” para “defender” a comunidade.

Foi feita uma reunião, né, houve o convite para a comunidade e ao chegar lá, eu como representante da comunidade, estava presente a secretária de educação e mais duas pessoas, coordenadoras da Secretaria de Educação. [...] na reunião, onde estavam presentes os pais, eu como representante e a comunidade local e alguns simpatizantes. Não tinha nenhum vereador, não tinha ninguém da política dentro para nos defender. Eles alegaram que a escola não poderia continuar mais, por falta de alunos (R1-AM, 2017).

Percebe-se na fala da representante da Associação de Moradores que há uma dependência política dessa instituição representativa da comunidade local em relação ao apoio das lideranças político-partidárias locais. Assim, depositou-se na figura do(a) vereador(a) a confiança e o poder de defender a comunidade, no sentido de impedir o fechamento da escola. A ação da instituição representativa dos sujeitos do campo ficou à mercê do direcionamento e do comando de uma liderança político-partidária junto à comunidade, portanto, o potencial de reivindicação e de luta dessa instituição em prol dos sujeitos do campo ficou limitada.

A gestora da escola núcleo enfatiza que a mobilização dos pais é pautada em questões pontuais e ocorre através de denúncias na rádio local.

Então assim, geralmente, os pais se mobilizam com questão pontual. Então vão na rádio porque pediram lá na escola cinco reais para ajudar na verdura. Só que quem é o mal da história, quem é, como eu posso dizer, o “vampiro” da história é a escola, mas a escola pediu porque a escola não tem. O problema é da prefeitura, então se eles fossem na rádio e dissessem assim: olha lá na escola a gente está contribuindo com a verdura porque a gestão municipal não tem mandado verdura para escola. Olhe que diferença! Então eu estou reclamando de quem? De quem tem para dá. Porque não vai tirar do bolso, isso é recurso público. Só que vem reclamar da escola. Como se a gente tivesse pedindo aquilo para gente mesmo se alimentar, sabe. A gente traz de casa. Aqui a gente não pede, mas teve denúncias de outras escolas na rádio que eu escutei (G1-EN, 2017).

A denúncia dos pais quanto a falta de condições de funcionamento é direcionada à gestão escolar. Isso resulta da compreensão restrita da realidade política por parte da comunidade escolar e da disseminação do ideário da gestão gerencial, pautado na transferência de responsabilidades para os atores no âmbito da escola.

Trata-se de uma prática discursiva da eficiência que perpassa as políticas sociais, especialmente da educação, baseadas na noção de descentralização e participação da comunidade. Apesar desses dois aspectos emergirem como respostas aos preceitos constitucionais de democratização, ao serem aliados à eficácia, estes assumiram contornos que

seguiram na contramão de muitos direitos e garantias conquistadas na Constituição Federal (1988), por estarem submetidos aos princípios da economia privada (OLIVEIRA, 2011).

Assim, a descentralização posta no discurso dominante é anunciada como uma forma de desburocratização e de gestão eficiente dos poucos recursos disponíveis. Entretanto isso não implica na concessão de autonomia à comunidade para a elaboração de projetos com foco na demanda local, mas é posto como forma de responsabilização da comunidade por seu auto custeio. A descentralização fica limitada à transferência de responsabilidade da eficácia para os atores da instituição escolar, sem que sejam oferecidas as condições estruturais básicas para eles. Quanto à participação da comunidade, percebe-se que a administração atua na busca pela captação de recursos, ou seja, a participação é proposta no sentido de desenvolver nos sujeitos envolvidos um sentimento de pertença, para que se sintam estimulados a contribuir nos custos da instituição escolar, seja através de recursos financeiros, seja através da força de trabalho (LOUREIRO; RIBEIRO, 2011).

Nesse processo de descentralização e participação, em nível local, percebe-se que o gestor, pressionado pela cobrança em relação à eficácia da gestão escolar, repassa para a comunidade a responsabilidade de providenciar recursos que faltam na escola em função da ausência do poder público, neste caso a prefeitura municipal, no provimento das condições básicas necessárias para o funcionamento da escola. Mas há a resistência dos pais em assumir uma obrigação que julgam não ser deles, mas trata-se de uma resistência limitada, porque não consegue visibilizar para além do diretor da escola, a responsabilidade de provimento de seus direitos.

A Constituição Federal estabelece no artigo 206, Inciso VI, a “gestão democrática do ensino público”, como um dos “princípios do ensino”. Este princípio foi retomado na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei n. 9.394 de 1996, nos artigos 145 e 15, que preveem a participação dos profissionais no projeto pedagógico, e da comunidade, nos conselhos escolares, além de uma 'progressiva' autonomia pedagógica, administrativa e de gestão financeira às escolas”.

A gestão democrática referendada consiste em um princípio caro aos educadores, entretanto, parece que no cotidiano das escolas, esse princípio não se efetiva no que se refere à formação de órgãos colegiados no âmbito da instituição escolar, no sentido de que pudessem direcionar as cobranças ao poder público municipal, reivindicando deste o cumprimento de suas obrigações para com as escolas.

O Documento-Referência da primeira Conferência Nacional de Educação – CONAE (2011), refere-se à gestão democrática como condição para a qualidade da educação. Nessa perspectiva, afirma:

a gestão democrática dos sistemas de ensino e das instituições educativas constitui uma das dimensões que possibilitam o acesso à educação de qualidade como direito universal. A gestão democrática como princípio da educação nacional sintoniza-se com a luta pela qualidade da educação (BRASIL, 2011. p. 59).

A inexistência de órgãos colegiados na escola dificulta o processo de luta pois deixa-se de articular a participação ativa e crítica da comunidade na dinâmica escolar, abrindo mão do potencial que esses órgãos têm de favorecer a formação política dos sujeitos envolvidos, no sentido de propiciar a superação de visões restritas quanto à compreensão da realidade, tendo em vista que as ações pontuais de indignação possam ser canalizadas e orientadas para tornarem-se reivindicações e lutas consistentes, fundamentadas e direcionadas para as instituições públicas responsáveis pelo provimento das condições que garantam a efetivação dos direitos das crianças à escola de qualidade socialmente referenciada.

A representante do Sindicato dos Professores, R3-SP, recorda-se da participação do sindicato nesse processo, afirmando:

Eu lembro que teve uma passagem que nós fomos até a Secretaria de Educação comentar com ela que o ônibus em que a criança estava, o vidro da janela estava quebrado, então a criança era tão pequena que ela podia cair pela janela e vir a óbito, né. Então eu lembro que no outro dia eu vim olhar o mesmo ônibus e a janela já estava consertada. Mas assim eram coisas que precisavam de um reparo maior. E não apenas coisas pequenas. Deveria ser um ônibus com segurança, que oferecesse uma qualidade de ida e vinda dessas crianças e não havia, o transporte era precário (R3-SP, 2017).

Mais uma vez pode-se perceber que a intervenção, desta vez do sindicato dos professores, é pontual. A própria sindicalista admite que a ação de reparo de um ônibus não dava conta da resolução do problema da insegurança dos transportes que era bem maior e mais complexa. Pode-se verificar, pois, que não há, em âmbito local, ações conjuntas das instituições representativas das crianças, dos professores, nem das comunidades do campo, que desencadeiem movimentos organizados no sentido de fazer valer a efetivação dos direitos e das políticas em prol das crianças do campo.

A gestora da escola núcleo reitera essa ausência de movimentos organizados, afirmando:

Não existe um movimento com o nome. Existe indignações que são comuns. Quando a gente se junta sempre nas reuniões, a Secretaria sempre nos escuta e elas, as técnicas, também ficam angustiadas. Então elas sentem, tentam trazer para gente assim uma palavra de que a gente não está sozinha, dizendo “a gente está sabendo o que está acontecendo, a gente espera que melhore”. Tem melhorado, mas ainda é muito lento, é muito pouco, e a gente está vendo as crianças crescerem muito rápido, e crescerem sem essa ajuda, sabe. Mas quando a gente se encontra, a gente sempre fala, a gente usa as mídias, a gente divulga isso nas mídias, a gente fala, a gente comenta, a gente compartilha, então já é um movimento que a gente faz, né. Quando tem reunião a gente sempre se coloca. Pronto, chegou ventilador aqui, a gente está esperando as luzes. Água na cisterna não falta, porque alguém falou. A merenda está ótima. Só que isso é pontual. Isso é direito. Isso é direito. Não é barganha não. A merenda tem que estar ótima, tem que ter água na cisterna mesmo, tem que ter ventilador, só que a gente está agradecendo porque a gente não tinha, a gente acha que o direito passa a ser um presente. Que não é (G2-EN, 2017).

A questão do desrespeito aos direitos das crianças demonstra ser um problema generalizado no município já que o sentimento de angústia e de indignação é apontado como sendo comum entre os gestores escolares e professores da rede. Mesmo assim, esses atores não conseguem se organizar no sentido de promover ações coletivas organizadas em movimentos de luta em prol da mudança da situação em que se encontram.

Pode-se identificar que, mediante a sociabilidade da responsabilização, o poder público tem conseguido disseminar a partilha de uma espécie de solidariedade de inércia entre os profissionais, que se contrapõe a uma solidariedade promotora do sentido de coletividade. Ou seja, os sujeitos compartilham as angústias decorrentes da precariedade das condições de trabalho, mas não conseguem esboçar reação no sentido de buscar transformar a realidade angustiante em que vivem.

Há uma disposição dos técnicos educacionais em demonstrar sensibilidade em relação aos acontecimentos adversos do cotidiano escolar, em compartilhar das mesmas angústias dos gestores escolares e docentes, ao mesmo tempo em que propagam um discurso de esperança por melhoras. Com a oferta do apoio moral pela Secretaria de Educação Municipal favorece-se a neutralização de possíveis ações de resistência e reivindicações organizadas por parte dos profissionais. Assim, pode-se identificar que a produção da solidariedade de inércia consiste em uma estratégia de gestão relevante no âmbito da sociabilidade do conformismo, no sentido de que produz um alívio momentâneo das tensões entre os sujeitos e, por conseguinte, mina, mesmo que contingencialmente, as possibilidades de ações coletivas organizadas.

Nessa perspectiva, a indignação dos sujeitos frente às injustiças sociais dilui-se nos desabafos realizados em eventos pontuais junto aos pares e aos gestores municipais que se

apresentam aparentemente solícitos diante das dificuldades, mas sem cogitar muitas possibilidades concretas de mudanças no quadro de negação de direitos sociais.

A gestora refere-se à utilização das mídias como sendo uma forma de movimento de luta. Entretanto, essas ações individuais, sem sustentação coletiva, geram respostas pontuais da gestão municipal que se efetivam na chegada momentânea e esporádica de alguns materiais indispensáveis na escola como água, luz, ventiladores e merenda. Ou seja, como afirma a própria gestora da escola núcleo, o que é direito das crianças, passa a ser barganhado como se fosse um “presente”, uma concessão.

4.4.2 Despolitização dos sujeitos do campo

Segundo Gadotti (2014, p.1), “formar para a participação é, também, formar para a cidadania”. Trata-se de formar o cidadão para participar, com responsabilidade e criticidade, das ações que definem o destino de seu país. O processo de participação, seja ela social ou popular³¹ está implicado na formação política da população.

Santos (2002) enfatiza a importância do papel dos intelectuais, denominados por ele de “cosmopolitas”, no sentido de promover a formulação de um novo senso comum, emancipatório, cujo papel principal consiste em desvelar as relações sociais postas para formar sujeitos capazes de promover, em articulação com os diferentes movimentos sociais, a disputa pela hegemonia enfrentando as classes dominantes e dirigentes.

Entretanto, o que se pode perceber no locus investigado é a despolitização dos sujeitos.

³¹ “Participação Social se dá nos espaços e mecanismos do controle social como nas conferências, conselhos, ouvidorias, audiências públicas etc. [...] A Participação Popular corresponde às formas mais independentes e autônomas de organização e de atuação política dos grupos das classes populares e trabalhadoras e que se constituem em movimentos sociais, associações de moradores, lutas sindicais etc. [...]” Embora dialogando e negociando pontualmente com os governos, em determinados momentos, de organização e mobilização, os sujeitos da Participação Popular não atuam dentro de programas públicos e nem se subordinam às suas regras e regulamentos (GADOTTI, 2014, p. 2-3).

Esse posicionamento fica explicitada na fala da gestora da escola núcleo.

Mas é muito difícil porque assim eles (os sujeitos da comunidade rural) não têm noção do direito que eles têm. Eles não são conhecedores dos direitos que têm, dos direitos que o menino tem. Então eu acho que a gente, enquanto escola, deixa a desejar porque a gente não tem formado e informado os pais também em relação a esses direitos. Porque o tempo que a gente tem é pequeno para gente fazer essa reeducação. Então quando a gente faz uma reunião, a gente fala do quantitativo de faltas, a gente fala do “Para casa” que não foi feito, sabe. Tem pais que são ligados nisso, tem pais que nem se preocupam com o que vai para casa na bolsa do menino. Então o caderno vai e volta do mesmo jeito. Então do mesmo jeito que a gente tem pai que se identifica com a causa do aluno, com a causa do filho dele, que ele sabe que vai ter outro filho que vai passar por aquilo. Também tem pai que é assim “eu estou mandando para escola porque se eu não mandar, chega Ministério Público, chega o pessoal lá na minha casa, chega a Ação Social, chega a Secretaria, porque está em idade de mandar (para escola) eu tenho que mandar, porque se não chega o corte do Bolsa-Família”. Então a gente tem os dois perfis de pais aqui na escola. Mas movimento com objetivo, nome, assim, eu vou para rua, eu vou reivindicar e com um coordenador a gente não tem. A gente tem casos pontuais, que tem pai que visualiza aquela questão e aí nos ajuda também a poder falar e tem pai que não (G2-EN, 2017).

A gestora alerta que mudar essa realidade de negação dos direitos é muito difícil, diante da falta de conhecimento dos mesmos por parte da comunidade, e reconhece que a escola não consegue dar conta da formação política necessária para que a comunidade consiga enxergar a realidade social em que estão inseridos, para poder compreender a intencionalidade dos que detém o poder hegemônico e os processos de exclusão a que estão submetidos. A escola, engendrada em um emaranhado de processos técnicos, perde-se na formação política dos sujeitos que nela se encontra, portanto não consegue cumprir sua função de formar criticamente os sujeitos envolvidos no processo educacional sob sua responsabilidade.

Como alerta Ghedin (2012) o grande problema da escola é estruturalmente político. À medida que as questões políticas são excluídas de suas propostas de educação, a escola cumpre o papel que lhe é posto no âmbito do sistema econômico capitalista e neoliberal hegemônico: despolitiza as massas da população, perdendo, portanto, sua função pública de constituir-se como instrumento de possibilidade de construção de democracia e de justiça social. Assim, as problemáticas da esfera social (como os referentes à exclusão e à falta de vagas) têm sido reduzidas a problemas técnicos que precisam ser resolvidos tecnicamente pelo Estado, ocultando-se o conflito social, para reduzir o conflito político.

Respondendo a função específica demandada pelos propósitos do mercado, a educação escolar conduz uma formação profissional e humana que isola a escola da sociedade, perdendo-se na sua função fundamental de formação política da sociedade, de formação de uma sociedade

cidadã atuando, ao contrário, como instrumento de legitimação da despolitização das massas (GHEDIN, 2012).

Esse processo de formação política parece também não ser ponto prioritário nas ações desenvolvidas pelas instituições representativas dos sujeitos do campo, como a Associação dos Moradores, nem dos professores, no âmbito do sindicato da categoria. Por conseguinte, a sociabilidade do conformismo, em face da política neoliberal hegemônica, se fortalece e a emancipação social dos sujeitos do campo fica cada vez mais comprometida.

A própria diretora do Sindicato dos Professores, R3-SP, afirma que faltam “lideranças” nas comunidades do campo, para que os sujeitos façam valer os seus direitos:

Se a gente for observar, essas pessoas não conhecem muito os seus direitos. E assim precisa-se que seja estimulado os representantes a falarem. Pessoas de lá precisam ser estimuladas a falar das suas necessidades. Quem faz isso? Quem deve fazer isso? São as pessoas que tem um conhecimento maior. Educadores do local, professores que lá vivem. Tem que estimular essas pessoas a falarem a não terem medo, a parar de viver de mendicância, porque, na verdade, o gestor ele vê muito as pessoas do interior como aquela pessoa que só precisa ser ouvida de quatro em quatro ano quando eles vão lá buscar voto. Então a gente, sindicato, professores, líderes comunitários, precisam estimular as pessoas do interior a pensar, a buscar seus direitos, mas para buscar eles precisam conhecer. Então tem que haver, eu acho, uma priorização da sociedade civil em si, de voltar-se para o interior como pessoas que precisam ter voz e vez. Aí, assim, como é que eles iam saber que eles têm direitos se eles não conhecerem esses direitos. Eles só vão ver como necessidades, necessidades básicas mesmo de remédio. Quer dizer é toda uma questão de politização, de conscientização dessas pessoas e quem tem que fazer isso são os órgãos mesmo, são os agentes de saúde, que tem que dizer que eles têm direito a remédio, tem direito a que o médico do PSF vá na casa, visite. E na questão educacional, que os filhos tem direito que a escola, que o município é obrigado a ofertar as séries, dar merenda de qualidade, ou seja, a gente precisa fazer com que eles percebam que têm direitos e que têm que se fazer ouvir (R3-SP, 2017).

A diretora sindical reconhece a importância dos atores vinculadas aos órgãos estatais (professores e agentes comunitários), bem como os engajados nas instituições da sociedade civil e de trabalhadores no processo de politização das pessoas quanto ao conhecimento de seus direitos.

Entretanto, no esquema neoliberal, a força de trabalho é atacada mediante a restrição ou desmantelamento do poder dos sindicatos e de outras instituições da classe trabalhadora, seja pelo uso da força, seja pelo estabelecimento de trabalhos flexíveis, abolindo a estabilidade do trabalho. Nesse cenário, os trabalhadores são empregados por meio de contratos de curto prazo no sentido de maximizar a flexibilidade, fazendo surgir a figura do “trabalhador descartável” e, por conseguinte, fragilizando o poder de organização sindical dos mesmos (HARVEY, 2008).

No Brasil, a partir dos anos 1990, em função do processo de reforma neoliberal adotado pelo Estado e com a abertura comercial ocorrida houve mudanças organizacionais e tecnológicas nas empresas. Nesse cenário, pode-se identificar a ofensiva do capital na produção, com a passagem para um “toyotismo sistêmico”, cuja marca principal é promover a debilitação da classe, não apenas em sua dimensão subjetiva, mas também objetiva. Se por um lado, há a captura da subjetividade do trabalho através de uma luta ideológica vigorosa, expressa nos investimentos em estratégias de manipulação do consentimento operário, tais como os Programas de Qualidade Total, CCQ’s³² etc.; por outro lado, há a destruição do coletivo operário, através da terceirização, da descentralização produtiva e do desemprego, uma das principais características das políticas neoliberais (ALVES, 2000).

Assim, é no âmbito da ofensiva do capital sobre a produção que emergem as falhas estruturais e históricas do sindicalismo, referentes à prática sindical *tout court* da luta corporativa, diante de uma situação de avanço do processo de reestruturação produtiva, principalmente numa sociedade capitalista perversa, de um capitalismo dependente e subalterno, em que a hegemonia burguesa enraizou-se profundamente no imaginário social e a esquerda revolucionária debateu-se nas imensas dificuldades de inserção na luta política, ideológica e cultural na sociedade, principalmente em virtude de uma deficiente socialização da política (ALVES, 2000).

Segundo Santos (2016), o acesso ao direito e à justiça está implicado em um processo político de transformações sociais, na qual está envolvida a elaboração de formas mais substantivas de justiça social, assim como a compreensão de que o direito é dotado de contradições que ora podem servir aos interesses das classes dominantes, ora aos grupos socialmente excluídos. Os Movimentos Sociais que lutam pela reforma da terra, como o MST, têm demonstrado consciência desse fato e suas estratégias políticas têm sido articuladas com estratégias judiciais e jurídicas inovadoras³³ às quais têm fortalecido consideravelmente os objetivos do movimento, principalmente no que se refere à intervenção dos advogados populares, que criaram uma ligação entre o sistema legal do Estado e o movimento social, possibilitando que instituições hegemônicas (como o direito e os tribunais) fossem utilizados de maneira não hegemônica. Nessa ótica, parece correto afirmar que o direito pode ser

³² Círculo de Controle da Qualidade (CCQ) é um pequeno grupo de cinco a doze pessoas que se reúnem voluntariamente e com regularidade para identificar, analisar e propor soluções para problemas de qualidade e de produção. Os Círculos de Controle de Qualidade (CCQs) tornaram-se uma prática e uma ferramenta gerencial que se expandiu no Brasil nos anos 1970 e 1980. Para uma análise mais detalhada, ver ABREU, R. C. L. CCQ, Círculos de controle da qualidade: a integração homem, trabalho e qualidade total. 2. ed. Rio de Janeiro: Qualitymark, 1991.

³³ Santos (2016) detalha essas estratégias políticas e jurídicas.

emancipatório, ou seja, que é possível reinventar o direito para além do modelo liberal, no sentido de que, ao conceber o acesso ao direito como forma de acesso à justiça social, há uma igualdade de direito consubstancial entre os cidadãos e não apenas formal.

Nessa perspectiva, Gadotti (2014, p. 3) enfatiza que,

o grande desafio é relacionar e fazer dialogar, no interesse das políticas públicas emancipatórias e dos seus temas e pautas de luta, a Participação Social e a Participação Popular, respeitando e garantindo a autonomia e a independência das formas de organização popular, superando os riscos de cooptação, subordinação, fragmentação e dissolução das lutas populares.

No que se refere aos movimentos sociais, como afirma Arroyo (2003), é preciso aprender a lição de que colocar a educação dos povos do campo no terreno dos direitos consiste no ponto principal para a garantir o trato público destes direitos. Portanto, os movimentos sociais são os protagonistas no sentido de promover a pressão por políticas públicas com maior radicalidade. Assim, são os movimentos sociais “os grandes educadores coletivos da nossa consciência política dos direitos” (ARROYO, 2003, p. 103).

4.4.3 Cooptação das lideranças políticas comunitárias

Outro processo identificado que, aliado à falta de conhecimento dos direitos e da organização coletiva por parte dos sujeitos das comunidades rurais, concorre para a sociabilidade do conformismo é a cooptação das lideranças políticas comunitárias. Essa forma de cooptação propicia a delimitação das ações das instituições representativas dos sujeitos do campo, a exemplo das associações de moradores, em função das influências exercidas por determinadas lideranças político-partidárias representativas do poder hegemônico municipal.

A representante da Associação de Moradores relata que a comunidade procurou o apoio da pessoa que representava à comunidade na Câmara dos Vereadores, solicitando apoio para o não fechamento da escola, mas percebeu que ela, pertencendo à base do governo municipal teve o posicionamento a favor do fechamento da escola e contrário à reivindicação da comunidade.

A gente procurou né, uma vereadora para ver se a gente conseguia, né, não fechar a escola. Só que a gente percebeu que os vereadores como eram da base do governo, eles não tiveram interesse, disseram “não, é melhor fechar mesmo, vai para outra escola”. E a gente, assim, a gente viu que eles não se interessavam e eu, pessoalmente, eu vi como eles eram da base do governo, eles não queriam comprar essa briga com a prefeitura (R1-AM, 2017).

As mães que reclamavam muito foram impelidas a se convencerem pela pessoa representante da Câmara, mediante o discurso prospectivo de melhoria de qualidade da escola com a nucleação.

Segundo a representante da Associação de Moradores da comunidade:

[...] ela (a pessoa representante da Câmara dos Vereadores), tentou convencer a gente, como convenceu, né, outras mães, assim, pessoas assim do sítio, pessoas assim que não tem quase conhecimento e ela conseguiu convencer algumas mães que seria melhor o fechamento da escola porque essas crianças iriam para outra escola bem melhor, onde a outra escola ia ter uma reforma e as crianças iam se adaptar bem a essa outra escola. Ela fez o quê? Ela convenceu. Algumas mães ficaram caladas. Aquelas mães que estavam mais preocupadas, que estavam reclamando, na hora ela tentou calar a boca delas e elas balançaram a cabeça de que estava bom e pronto (R1-AM, 2017).

Pode-se perceber, na fala da representante da Associação dos Moradores, o reconhecimento de que as mães e a comunidade não têm conhecimento quanto aos seus direitos. Assim, em face do que foi apresentado pela pessoa que os representava na Câmara dos vereadores, as mães acabaram “calando a boca”, silenciando e “balançando a cabeça”, “convencidas” de que “estava bom” desse jeito, quanto ao possível e incerto benefício de melhoria da escola, mesmo que isso significasse a negação do direito das crianças da comunidade a terem educação escolar na própria comunidade.

Segundo a própria pessoa representante da Câmara dos Vereadores, na reunião que houve com as famílias para anunciar o fechamento das escolas na comunidade, surgiram questionamentos referentes ao transporte das crianças pequenas para a escola de outra comunidade, mas isso foi explicado:

Eles se manifestaram na hora da reunião, quando eles colocaram: “mas como é que meu filho não tem costume de viajar e como é que ele vai sair daqui para estudar em tal escola?” E aí foi mostrado que ia haver transporte e que ia ficar tudo tranquilo e que, graças a Deus, até hoje realmente está sendo transportado e que as pessoas até se acostumaram com a ideia! (R2-CV, 2017).

A indignação dos sujeitos do campo que sofreram as consequências da injustiça social foi contida e controlada com o apoio das lideranças político-partidárias locais que agiram junto às comunidades no sentido de propiciar o conformismo diante da nucleação escolar no campo. Mesmo contrariadas, as comunidades não conseguiram resistir e, nessa correlação de forças, foram desmobilizadas, prevalecendo a determinação da Secretaria de Educação Municipal em detrimento dos direitos das crianças e dos sujeitos do campo.

A falta de discernimento por parte da comunidade de que direito não é favor, aliada à ação persuasiva da pessoa representante da Câmara dos Vereadores junto à comunidade exerceram grande influência no sentido de propiciar a produção do conformismo em relação à nucleação escolar e à transferência das respectivas crianças para outra escola, em outro local.

A pessoa representante do Legislativo Municipal ainda complementa, falando sobre o posicionamento dos outros vereadores na Câmara quanto à nucleação escolar no campo.

Houve discussões na Câmara (dos vereadores) com relação ao fechamento das escolas, mas foi explicado e que todo mundo teve conhecimento do fato que estava acontecendo. Mas houve discussão na Câmara. Eles entenderam porque realmente tinham que entender, né. Porque não se pode lecionar, [...] que não pode estar na sala de aula com multisseriado na época que estamos hoje (R2-CV, 2017).

Ou seja, no âmbito da conjuntura política-educacional em que o município estava inserido, todos os representantes da Câmara dos Vereadores “tiveram que entender” que o fechamento era “necessário” e “inevitável”.

A sociabilidade do conformismo dissemina-se encurtando e deformando a visão dos sujeitos pois, o que antes era visto com estranhamento, como uma forma de injustiça, passa a ser enxergado como algo comum, trivial, “normal”, de modo que passa a ser compreendido como única alternativa “possível” de ser realizada.

Nessa perspectiva, a representante da Associação de Moradores não percebe mais reclamações por parte das famílias quanto à saída das crianças de suas comunidades.

O transporte vai próximo a um ponto que abrange mais famílias. As crianças não precisam andar muito. Até onde o Toyota pode ir, ele vai pegar essas crianças. Eu não vejo assim muita reclamação dos pais em relação ao transporte e ao deslocamento da criança para escola. O carro fica em frente à escola, depois chega no horário certo. E também sobre o horário que pegam as crianças também não vejo reclamação. Tudo ok (R1-AM, 2017).

Identifica-se, pois, que as pessoas envolvidas se acostumaram com a ideia de ter que sair do seu lugar e, por conseguinte, com o desrespeito aos direitos das crianças. As escolas foram derrubadas e, junto com elas, parece que caíram no esquecimento as insatisfações, as reivindicações e a capacidade de luta dos sujeitos diante das injustiças. Mediante a sociabilidade do conformismo, consegue-se produzir uma inércia, uma acomodação dos sujeitos que passam a não estranhar mais o que antes causava indignação, ou seja, passam a conviver com a negação dos seus direitos como se outra realidade não fosse possível.

4.4.4 Desarticulação entre as instituições representativas dos sujeitos do campo

Corroborando na disseminação da sociabilidade do conformismo, há a desarticulação entre os sujeitos do campo e entre as suas instituições representativas. Foram 16 escolas fechadas, ou seja, não foi um caso isolado, foi uma situação impactante do ponto de vista da abrangência da política. Mesmo assim, pode-se perceber que não houve o diálogo entre as

associações de moradores das diversas comunidades do campo, no sentido de se constituir uma contra-hegemonia contra o processo de nucleação escolar, que passavam por situações semelhantes. Não se identifica a articulação entre organizações sindicais (como o sindicato dos professores, o sindicato dos trabalhadores rurais ou outras organizações existentes no município) ou outros movimentos representativos dos sujeitos do campo no sentido de desencadear um movimento contra-hegemônico fortalecido, com vistas à produção de resistência à ofensiva do poder público, que se coloca como “predador” na retirada dos direitos dos povos do campo.

A Educação das crianças do campo não aparece nas agendas e pautas dessas instituições como questão de luta. Ou seja, a educação escolar no campo e do campo não aparece como prioridade no processo de reivindicação destas instituições. Como explicita a própria pessoa representante do Sindicato dos Professores do município, R3-SP, a luta do sindicato tem como foco os direitos da categoria em relação ao reajuste do piso, à qualidade das escolas e à qualidade da merenda.

E até porque nós estávamos em constante busca dos direitos da categoria em relação a reajuste de piso, à qualidade das escolas, à qualidade da merenda e tudo isso era mostrado como aquela escola (no campo) sendo empecilho para que as coisas acontecessem. Então, infelizmente, não havia nada que pudesse ser feito no momento (R3-SP, 2017).

As escolas das comunidades rurais foram apresentadas como um obstáculo que dificultava a gestão municipal de garantir o atendimento das reivindicações da categoria dos professores no que se refere à melhoria salarial e à qualidade das escolas do município. Um dos argumentos apresentados foi a oneração da folha de pagamento em função de haver situações em que professores atuam em escolas no campo com poucos alunos.

Realmente, nós entramos nessa discussão e percebemos que havia comunidades que só tinha 5, 6, 4 alunos. Aí ficou difícil uma briga, uma argumentação maior tendo em vista que eles colocam muito a questão da oneração da folha em ter um professor apenas voltado para 4, 5 alunos (R3-SP, 2017).

A nucleação escolar foi utilizada pela gestão municipal como ponto de negociação junto ao Sindicato dos Professores e o fechamento das escolas no campo surgiu como condição para que o poder público pudesse garantir a melhora do salário dos professores e da qualidade das escolas de um modo geral. Assim, diante dessa condição, como afirma a representante do sindicato, infelizmente “nada” poderia ser feito pelo Sindicato dos Professores. O direito das crianças do campo foi apresentado pela Gestão Municipal como ponto adverso na garantia do direito dos professores. Ou seja, trata-se de uma manobra bastante eficaz da gestão

gerencialista, pois coloca-se as organizações que lutam pelas classes populares em disputa, como se fossem adversários, como se etivessem em um “*ring*” em que para garantir o direito de uns fosse necessário aniquilar o direito de outros. Nessa perspectiva, as associações representativas das classes populares, não conseguem articulação entre si, no sentido de fortalecerem o poder de resistência. Ao contrário, prevalece uma postura corporativista de defesa dos próprios interesses, em detrimento das reivindicações e lutas que sejam comuns no âmbito das classes populares.

Portanto, foi no âmbito da ilusão prospectiva da garantia de uma suposta “qualidade” que o Sindicato dos Professores acabou acatando a condição da gestão municipal de prosseguir com a nucleação escolar no campo e, por conseguinte, com o fechamento das escolas. Desarticulados entre si, a Associação de Moradores da Comunidade e o Sindicato de Professores não conseguem fortalecerem-se, mediante a construção de pautas e agendas comuns que pudessem vislumbrar resistências contra-hegemônicas na forma de um cosmopolitismo subalterno e insurgente, cujo interesses, lutas e resistências ultrapassam os limites do corporativismo.

Além de ser eficaz no sentido da redução dos custos, a nucleação escolar apresenta-se como uma forma de o gestor público corresponder às metas nas avaliações do município. Ao invés de investir na melhoria das escolas no campo, para solucionar os problemas destas, a Prefeitura Municipal opta pelo caminho mais cômodo do fechamento das mesmas, livrar-se do problema. Essas escolas representam uma presença incômoda para a gestão, pois, ao não se enquadrarem nos padrões de qualidade postos em alguns documentos oficiais e dispositivos avaliativos, estas escolas contam negativamente para o gestor do município nos termos do processo de avaliação gerencial.

A política de nucleação/fechamento das escolas no campo retrata as desigualdades sociais que marcam as infâncias brasileiras porque em função das diversidades regionais, étnico-raciais, de classe e do local de residência (se em território urbano ou rural), percebe-se o aumento da dificuldade de acesso das crianças às vagas na Educação Infantil.

Pautada na qualidade concebida como eficácia, desconsidera o momento de vida da criança na Educação Infantil, que é marcado por um intenso processo de construção da identidade pessoal e coletiva, ignorando a importância da criança estar no lugar onde vive para desenvolver esse processo de forma positiva. Ou seja, ignora a multiplicidade de campos em que vivem as crianças e suas respectivas infâncias em nome de uma qualidade universal.

A Educação Infantil no campo de qualidade baseia-se na equidade, configurando-se no respeito à diversidade e na valorização da multiplicidade natural/cultural do campo brasileiro

onde as crianças vivem suas infâncias. Assim, pauta-se na observância e no diálogo com os parâmetros e indicadores gerais de qualidade da Educação Infantil já construídos nacionalmente para todas as instituições dos territórios urbanos e rurais, mas avança para além deles. Esse transbordamento consiste na possibilidade de construção de um projeto emancipador, em que as crianças do campo são respeitadas no seu espaço-lugar e no seu espaço-cidadania. Um lugar em que elas possam se reconhecer como sujeitos de direito, de desejos e de conhecimento.

Trata-se da defesa de uma Educação Infantil do Campo, cuja qualidade é socialmente referenciada e equânime, posto que considera as diferenças e busca a elaboração de ambiências favoráveis à construção de sociabilidades positivas, em que as relações da criança com suas origens e lugares de vida, consigo mesmas e com o seu grupo de referência sejam respeitadas e suas experiências cotidianas sejam valorizadas. São nos anos iniciais que a criança constrói sua autoimagem, na relação com a imagem de seu grupo social e cultural e do lugar em que vive (SILVA; PASUCH, 2010, p. 2).

Como está posto no texto das Orientações Curriculares para a Educação Infantil do Campo (BRASIL, 2010), “devemos garantir uma educação infantil que contemple as crianças nos seus contextos e, ao mesmo tempo, articule o atendimento a todos os seus direitos” (SILVA; PASUCH, 2010, p.3). Entretanto, o posicionamento do Sindicato dos Professores parece não abarcar as lutas e conquistas dos movimentos da Educação Infantil, da Educação do Campo e da Educação Infantil do Campo, referendados nas políticas nacionais e que passaram a permear os documentos oficiais, orientando e regulamentando essa etapa e modalidade de ensino.

A falta de prioridade das causas dos sujeitos do campo, especificamente das crianças, nas pautas do Sindicato dos Professores, fica explicitada na fala da gestora da escola núcleo, G2-EN, ao afirmar:

Olhe o sindicato, geralmente tem se mexido na questão do financeiro do professor. Assim do salário. Eu não vejo, eu não vejo abertura do Sindicato para essas outras demandas não. Nas reuniões que eu vou, eu não participo de todas, eu estou falando a partir daquilo que eu faço, a partir daquilo que eu vejo, sabe, mas assim eu acho que o sindicato tem se detido a questões pontuais. Então é assim não vê currículo. Vê a questão da quantidade de hora/aulas que o professor dá, de como o professor deve receber, do piso salarial, das licenças que o professor tem direito de tirar e que não tem tirado. Então a questão, o sindicato tem se mexido para tentar resguardar alguns direitos do professor, do aluno, não (G2-EN, 2017).

A representante sindical, justifica que, diante da demanda muito grande de atividades do Sindicato dos Professores, a prioridade é o professor e enfatiza que as questões relacionadas ao aluno, à criança, são de responsabilidade do Conselho Tutelar. Assim, afirma que o Conselho

Tutelar foi acionado pelo Sindicato para tratar da questão da insegurança e inadequação dos transportes utilizados (Toyotas e ônibus) para conduzir crianças da Educação Infantil.

[...] então as crianças da Educação Infantil, elas vêm em ônibus, na sua maioria sucateados e outras a gente vê vindo, assim, em Toyota. Assim não são seguras, não eram transportes adequados. E, como existe uma demanda muito grande a nível de sindicato, e assim a nossa prioridade, sem claro, sem esquecer a qualidade da educação, sem esquecer o aluno, mas nossa prioridade é o professor. Nós fizemos o que tínhamos que fazer, acionamos o Conselho Tutelar que é o órgão que cuida em não deixar que se vitime ou se tire direito de crianças e adolescente, nesse caso, a criança da Educação Infantil, ela não vinha, ela não vinha de verdade em um transporte seguro. Ônibus sucateados, ônibus velhos e assim sem vidros (R3-SP, 2017).

Embora tenha havido a interpelação do Conselho Tutelar para tratar da questão pelo Sindicato de Professores, a ação do mesmo, tomada por uma sobrecarga de demandas específicas, limitou-se ao repasse da responsabilidade para a outra instituição. Não houve o estabelecimento de uma articulação no sentido de formar uma rede de forças, baseadas no diálogo e visando o fortalecimento das lutas contra as injustiças sociais, nesse caso, contra as crianças pobres e do campo. Ao ser questionada sobre o acompanhamento do Sindicato dos Professores quanto às ações do Conselho Tutelar, no sentido de intervir na situação do transporte escolar, a diretora sindical afirma:

A única coisa que eu tenho certeza é que houve uma resposta ao ofício encaminhado por nós e que estariam averiguando e tomando providências. Agora, sinceramente, eu não acompanhei a ação, a efetivação do que eles fizeram. Houve a resposta ao ofício. Como eu conhecia as pessoas, eu acredito sim que tenha se tomado alguma providência até porque hoje as condições são melhores (R3-SP, 2017).

Por outro lado, a representante sindical, demonstra preocupação com o currículo escolar afirmando que uma das reivindicações do Sindicato é a questão do currículo da “educação no campo”. Assim, enfatiza:

Infelizmente, estamos tentando mudar essa realidade. Até mesmo em conversa com secretários de educação e com o próprio professor, em assembleias de que tem que haver um olhar diferenciado para educação no campo, seja a Educação Infantil, ou qualquer modalidade, porque são indivíduos, são pessoas com realidades diferentes (R3-SP, 2017).

Além disso, a representante do Sindicato dos Professores afirma que há uma visão errônea dos pais, que pensam que as crianças vão para a escola apenas para brincar. Segundo ela, essa visão “errônea” da Educação Infantil é compartilhada também pelos profissionais dessas instituições.

A representante do Sindicato dos Professores defende:

A gente tem que lutar também contra a visão dos pais de que as crianças vão para escola apenas para brincar, que não aprende nada [...]. Na verdade, a gente não consegue, até mesmo professores, até mesmo educadores tem uma visão errônea do que é Educação Infantil (R3-SP, 2017).

Na fala da representante sindical fica explicitada, por um lado, a defesa da importância de um currículo específico para as crianças do campo, tendo em vista as diferentes realidades que vivem. Além disso, percebe-se a defesa de que tanto os pais como os professores tenham a compreensão de Educação Infantil como sendo um espaço para aprendizagem, posto que a brincadeira e a aprendizagem não são incompatíveis. Tal discurso sinaliza para outro aspecto importante nesse quadro que é a lacuna na formação do professor da Educação Infantil no que se refere à compreensão de fundamentos imprescindíveis pelo professor para que ele possa contribuir para a construção da qualidade socialmente referenciada nessa etapa educacional.

Por outro lado, a fala da representante sindical compreende a Educação Infantil como em etapa de preparação para o início da vida estudantil em etapas posteriores.

[...] é na Educação Infantil que se inicia tudo. Uma criança bem preparada na Educação Infantil ela vem posta e pronta para iniciar a sua vida estudantil com menos dificuldades (R3-SP, 2017).

Ou seja, embora, consiga visibilizar a importância da Educação Infantil como espaço de aprendizagem, a referida diretora sindical foca a importância dessa etapa educacional como sendo a função de preparação para as outras etapas, concebendo a criança como um vir-a-ser. Ou seja, não é visibilizada a importância da Educação Infantil para o desenvolvimento da criança na perspectiva do presente, de que a criança já é um sujeito de cultura e de direito.

Apesar de se perceber um discurso de defesa da Educação Infantil em uma perspectiva que atenda as diferenças socioculturais, no âmbito do Sindicato dos Professores parece que há pouca ressonância e visibilidade quanto aos significados de criança e infância que vem se refletindo e se consolidando no âmbito dos discursos normativos e orientadores da Educação Infantil e da Educação Infantil do Campo.

A frágil articulação entre o Sindicato dos Professores e outras organizações representativas dos sujeitos do campo, aliada ao pouco conhecimento das políticas e dispositivos legais referentes à Educação Infantil do Campo convergem para um entrave em que hajam iniciativas de resistência e lutas sustentáveis ao longo do tempo em torno das causas dos sujeitos e das crianças do campo. Ou seja, a indignação pontual dos sujeitos e das organizações civis e sindicais não conseguem formar e firmar resistências coletivas em torno do objetivo comum: a luta contra a retirada dos direitos das crianças pobres do campo, que

nesse momento traduz-se de forma explícita no fechamento das escolas no campo. Assim, não conseguem transpor a resistência individualizada e enfraquecida para a forma de um movimento consistente e persistente.

Torna-se imprescindível, pois, que as lutas e conquistas dos sujeitos do campo, decorrentes dos movimentos sociais, referendadas nos discursos normativos, político-educacionais e acadêmicos ressoem e tornem-se visíveis no âmbito do contexto escolar e das instituições representativas dos sujeitos do campo, a fim de que os respectivos direitos desses sujeitos sejam reivindicados e outras lutas sejam encampadas em face da negação dos direitos dos povos do campo, no sentido de romper com a sociabilidade do conformismo e a inércia decorrente dos processos sociais hegemônicos.

Em uma perspectiva de organização de movimentos contra-hegemônicos, as causas e conquistas dos movimentos sociais do campo precisam ser pontos prioritários nas pautas e agendas das associações e movimentos representativos das comunidades rurais, bem como de outros sujeitos que lutam pela causa das classes populares que já existem ou que possam emergir no âmbito da comunidade e da escola.

Os órgãos colegiados, formados por integrantes das famílias, da comunidade local e da comunidade escolar, que em tese devem existir no âmbito das escolas, precisam estar articulados aos Movimentos Sociais do Campo e às associações representativas das comunidades rurais, como o Sindicato dos Trabalhadores Rurais, no sentido de que possam dar suporte à formação política dos sujeitos do campo envolvidos nos processos educacionais quanto à realidade social, política, econômica e cultural em que estão inseridos.

Como afirma Santos (2008), as formas de resistência e de reação contra os processos hegemônicos de exclusão emergem mediante iniciativas populares de organizações locais, articuladas com redes de solidariedade transnacional, no sentido de buscar alternativas a formas dominantes de desenvolvimento e de conhecimento, bem como novas formas de inclusão social. Essas formas emergentes de resistência compreendem um novo ativismo transfronteiriço, um novo movimento democrático transnacional formador de um movimento contra-hegemônico em busca de envolver os Outros Sujeitos, representados no perfil dos trabalhadores, camponeses, mulheres, negros, povos indígenas, jovens, sem teto, bem como na figura das crianças do campo, sem creche, sem escola. Esses Outros sujeitos demandam Outras Pedagogias que façam “da opressão e de suas causas objeto da reflexão dos oprimidos, de que resultará o seu engajamento necessário na luta por sua libertação, em que esta pedagogia se fará e refará” (FREIRE, 2005, p. 34).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A intensificação das relações sociais ao longo do século XX, com o aprofundamento dos mecanismos de constituição do capitalismo e com o desenvolvimento das novas tecnologias de informação e comunicação, desencadeou o fenômeno que se convencionou denominar de “globalização”. Para Santos (2005; 2008; 2016), trata-se de um processo que apresenta várias dimensões, inter-relacionadas de modo complexo, que se desdobram em diversas formas. Portanto, ao invés de globalização, seria mais conveniente falar de globalizações, no plural, identificadas como globalização econômica, globalização social, globalização política e globalização cultural.

Nesse cenário de fortes interações transnacionais, o Estado-nação sofre uma diminuição no exercício do poder de implementar iniciativas no campo econômico, social e político. No âmbito do cenário neoliberal, são criados requisitos normativos e institucionais definidores de operações que interferem no papel do Estado passando a assumir predominantemente a função de regulador e avaliador. Além disso, pode-se perceber um distanciamento na proporção do poder transnacional entre o centro e a periferia do sistema mundial. A pressão exercida sobre os Estados mais fracos conta com o apoio de coligações transnacionais e relativamente coesas, detentoras de recursos mundiais poderosos (SANTOS, 2005; 2008; 2016).

Neste contexto, o aparelho de Estado fica restrito à coordenação de tarefas pois, com a “internacionalização do Estado nacional” a sua ação permanece condicionada à adequação a fim de corresponder às demandas externas ou transnacionais (SANTOS, 2005; 2008; 2016; HARVEY, 2008). A competência do Estado passa a ser de gerir e legitimar as exigências do capitalismo global no espaço nacional. Assim, ao invés do aparente enfraquecimento do Estado como efeito secundário ou perverso da globalização neoliberal da economia, o que houve mesmo foi um processo político, preciso, destinado a construir um outro Estado forte, ainda mais sintonizado com as exigências políticas do capitalismo global.

Nesse contexto de internacionalização das políticas, são empreendidos ajustes estruturais e de estabilização macroeconômicas nos Estados periféricos e semiperiféricos, os quais desencadeiam ações reguladoras na economia e provocam um processo de erosão do contrato social. Como consequência, pode-se identificar graves turbulências nos quadros legais e nos arranjos institucionais que representam séria ameaça ao campo social. Nesse contexto, instaura-se um paradoxo em que o Estado intervém para deixar de intervir e regula a sua própria desregulação (SANTOS, 2005; 2008; 2016).

O contrato social consiste na expressão de uma tensão dialética entre regulação social e emancipação social que se reproduz pela polarização constante entre vontade individual e vontade geral, coletiva, assim como entre o interesse particular e o bem comum. O Estado nacional e o direito são instituídos para garantir o desenvolvimento pacífico e democrático dessa polarização num campo social que se designou como “sociedade civil”, no qual a lógica inovadora está no caráter da contraposição entre a sociedade civil e o estado da natureza.

Na contemporaneidade, torna-se visível a emergência de novas contratualizações, às quais podem se configurar como um falso contrato, em razão de o compromisso constituído ser aparente, já que este ocorre mediante condições impostas, no âmbito da existência de uma disparidade de poder entre as partes contratantes. Nesse caso, a “parte mais fraca” não consegue escapar às imposições da “parte mais forte”, por se encontrar em condições de vulnerabilidade (SANTOS, 2005; 2008; 2016). Esse tipo de contratualização é consequência da exacerbada desigualdade de poder entre as partes em disputa que abre espaço para a imposição de condições bastante desfavoráveis sobre a parte mais vulnerável. Mediante essa forma de contratualismo são reproduzidos termos profundamente injustos, na forma de um compromisso oneroso imposto ao que se encontra no lugar mais vulnerável do processo.

O Estado, na contemporaneidade, ao contrário do que se passa no contrato social, tem uma intervenção mínima na proteção social que favorece a predominância estrutural dos processos de exclusão sobre os processos de inclusão. O sistema mundial apresenta-se como uma trama em que emergem as globalizações hegemônicas conduzidas por forças do capitalismo neoliberal, caracterizadas pela natureza radical da integração global que conseguem se impor de cima para baixo, através dos processos de exclusão.

No contexto de globalização hegemônica, em que se consolidou a sociedade de mercado, caracterizada pela competitividade e pelo individualismo, pode-se identificar uma sociedade marcada pelo fascismo social, tendo em vista que na mesma tem se configurado um conjunto de processos sociais de exclusão dos setores mais vulneráveis da população. Esses setores ou são irreversivelmente mantidos no exterior ou são expulsos de algum contrato social ao qual estiveram integrados, segundo a lógica economicista que se apresenta como parâmetro de direcionamento para todas as áreas da vida (SANTOS, 2008; 2016).

Nesse cenário de crise do contrato social, em que o fascismo social tem se consolidado, predomina a formação de certas sociabilidades empobrecidas, marcadas pela competitividade e pelo individualismo em que os interesses e benefícios próprios prevalecem em detrimento das possibilidades de construção de relações sociais fundadas na solidariedade e no bem coletivo.

Essas sociabilidades têm se desdobrado nos contextos locais, viabilizando a efetivação de processos políticos e educacionais próprios dessa realidade.

Como afirma Freitas (2016), não é na macropolítica, ou seja, na elaboração da política educacional para toda uma rede ou nação, que reside o maior desafio, ainda que este se constitua em grande obstáculo. É justamente na micropolítica, isto é, na tradução da política macro para a implementação local, para o cotidiano da escola onde os problemas e as tensões aparecem e se multiplicam formando um terreno bastante fértil de relações construídas que contam.

Partindo desse pressuposto, observa-se que o cenário político-econômico e o sociocultural estão imbricados no processo de formulação e de implementação de determinadas ações e políticas que se efetivam no contexto local. Estas se instauram mediante determinados processos sociais e sociabilidades em meio aos tensionamentos que surgem em função dos diferentes interesses envolvidos nas relações sociais de poder decorrentes dos projetos de sociedade em disputa. No entanto, as sociabilidades que se estabelecem na dinâmica dos processos sociais podem funcionar tanto como fatores de transformação quanto como forma de sustentação da conjuntura hegemônica, haja visto que são mutáveis e contingenciais, pois resultam de disputas políticas e são disseminadas no âmbito das relações sociais dos contextos locais.

As análises realizadas nessa pesquisa permitiram identificar a presença de algumas formas de sociabilidade que, em articulação com um conjunto de processos sociais, propiciaram o surgimento de determinadas condições de possibilidade que favorecem a viabilização da política de nucleação escolar no campo por parte da gestão municipal no município em tela. Trata-se de uma política regressiva do ponto de vista da garantia dos direitos dos sujeitos do campo, mas que consegue estabelecer-se mesmo diante das lutas e conquistas dos movimentos sociais do campo, especificamente no que se refere à luta pela consolidação da Educação do Campo e da Educação Infantil do Campo.

As formas de sociabilidade constatadas na investigação resultam dos desdobramentos dos modos de sociabilidade fascistas desencadeados em um contexto político-econômico e sociocultural de globalização hegemônica e de consolidação do modelo de gestão pública gerencial. As sociabilidades detectadas nesta pesquisa foram identificadas como sociabilidade da insegurança, sociabilidade da responsabilização, sociabilidade do monoculturalismo e sociabilidade do conformismo.

A sociabilidade da insegurança apresenta-se na capilarização de alguns processos sociais e ações políticas estratégicos. O primeiro deles refere-se à precarização das escolas localizadas no campo e ao rebaixamento das expectativas dos sujeitos quanto à garantia de

direitos, através do sucateamento da infraestrutura e do funcionamento precário das escolas no campo.

O segundo processo consiste na articulação de políticas públicas compensatórias e de programas educacionais de assistência supletiva, tais como o transporte e a merenda escolar, além do Programa Bolsa-Família. Em meio às dificuldades decorrentes da nucleação escolar, não raras vezes, o Programa Bolsa-Família é assimilado pelos sujeitos como sendo o estímulo mais importante para a continuidade das crianças na escola.

O terceiro processo, refere-se à disseminação de discursos, apresentados como sendo procedentes de instituições detentoras de credibilidade e autoridade diante dos sujeitos envolvidos, com o objetivo de produzir legitimidade quanto à ação do poder público municipal de nuclear as escolas no campo. Nessa perspectiva, um dos argumentos sustentados para justificar o fechamento das escolas no campo foi a enunciação de que o MEC “não permitia” o funcionamento de escolas composta por turmas com um número pequeno de alunos ou que tivessem salas multisseriadas. No discurso da gestão municipal, a multisseriação foi apresentada como um modelo de enturmação que dificultava o desenvolvimento e o aprendizado das crianças. Distantes de outras visões políticas e/ou acadêmicas em relação à multisseriação, às quais pudessem provocar o questionamento crítico desse discurso, tais enunciações assumem o valor de “verdade” para os sujeitos das comunidades rurais, tornando-se válida no sentido de justificar o fechamento das escolas no campo.

A partir dos processos sociais e ações políticas, constatados e descritos anteriormente, pode-se identificar nesse contexto a promoção de uma ambiência propícia para a difusão da sociabilidade da insegurança. Esta funciona de forma estratégica no sentido de favorecer a criação de uma memória retrospectiva de ineficiência e ineficácia da escola que existia no campo, associada à criação de uma memória prospectiva que remete à possibilidade de melhoria na qualidade do serviço educacional para as crianças através da nucleação escolar, mesmo que para isso essas crianças pequenas e suas respectivas famílias tenham que assumir sacrifícios e consequências bastante onerosos.

A promessa de reestruturação das escolas-núcleo para atender as crianças em função do processo de nucleação, consiste mesmo em uma ilusão prospectiva. O uso da expressão “receptoras” para fazer referência a escolas “núcleo” consiste em uma denominação mais adequada no contexto investigado, tendo em vista que as mesmas tão somente aumentaram a oferta de matrículas e de turmas para receber as crianças de outras comunidades. A recepção das crianças de outras comunidades não implicou em investimentos que, em tese, uma escola núcleo demandaria do poder público municipal.

Nesse contexto, a qualidade da educação tem o significado de qualidade/eficácia, na perspectiva do modelo de gestão gerencial e em detrimento da qualidade socialmente referenciada, reivindicada pelos movimentos sociais do campo. A gestão municipal busca a redução de seus custos e o ônus dessa redução pesa sobre os sujeitos do campo, que sofrem as consequências do processo excludente de retirada das crianças do campo de seu espaço-lugar de vida e de seu lugar-cidadania próprio desses sujeitos de direito.

Quanto à sociabilidade da responsabilização, esta aparece na busca incessante dos sujeitos da educação pela qualidade/eficácia, em consonância com o modelo de gestão gerencial, de forma que as relações intersubjetivas passam a ser guiadas em função dos resultados/desempenhos escolares. Essas relações são balizadas pelo sentimento de responsabilização que parte do plano individual, pessoal dos sujeitos e transborda para o plano coletivo, da instituição escolar. As ações dos atores sociais são reguladas e monitoradas no âmbito de um sistema de cobrança, vigilância, monitoramento, sanção, punição ou premiação dos mesmos.

Nesse cenário de disseminação da sociabilidade da responsabilização, um dos processos verificados refere-se à expansão “criativa” da oferta da Educação Infantil para as crianças do campo por parte do gestor da prefeitura municipal. Na perspectiva gerencialista, a nucleação escolar no campo, aparece como uma política coerente com o que se propõe quanto à competência “criativa” demandada do gestor público. Através dessa ação política e administrativa, o gestor se compromete com a oferta de Educação Infantil nas escolas nucleadas e ainda promove a redução dos custos com a educação no município, diminuindo o número de unidades escolares no campo. Ao fechar as escolas distantes da sede, o gestor ainda facilita o trabalho da gestão no exercício do controle e do monitoramento sobre as escolas, pois estas se encontram mais próximas e são em menor quantidade.

Outro processo identificado que concorre para a sociabilidade da responsabilização, refere-se à utilização das avaliações escolares como mecanismos de auditoria. Isso se reflete na mobilização dos atores entre si em busca do alcance das metas estabelecidas e dos desempenhos positivos das crianças. As ações dos sujeitos na comunidade escolar passam a ser direcionadas com foco na preparação das crianças, desde a Educação Infantil, para as provas-teste de larga escala que ocorrerão, mesmo que em etapas posteriores.

Os resultados negativos das crianças nas provas de larga escala nos primeiros anos do Ensino Fundamental passam a ser justificados com base no discurso de culpabilização do trabalho realizado na Educação Infantil. Assim, os professores da Educação Infantil começam a ser inseridos na lógica da responsabilização pelo bom desempenho das crianças pequenas,

vislumbrando os resultados a longo prazo, já que ainda não há uma avaliação de larga escala oficial para essa etapa educacional.

O terceiro processo observado consiste na transferência das responsabilidades político-sociais do poder público para os sujeitos da comunidade escolar. Isso torna-se bastante visível na improvisação realizada pelos professores e por outros profissionais da escola com o intuito de garantir as condições mínimas de trabalho na escola. Além disso, diante da negligência do poder público que não cumpre com seu papel de prover para a escola as demandas básicas para o funcionamento da mesma, os profissionais utilizam recursos financeiros e materiais próprios para suprir essas lacunas.

A partir dos processos identificados, pode-se compreender que a sociabilidade da responsabilização se torna elemento estratégico no sentido de promover a materialização do modelo de gestão pública gerencial nos contextos locais. Trata-se da transferência de responsabilidades do poder público para os atores nos lócus da efetivação das políticas, de modo que as relações construídas são balizadas pela responsabilização regulada através da cobrança, vigilância, sanção ou punição, envolvendo os diversos profissionais da escola, a família e a comunidade em função dos resultados/desempenhos da escola.

A sociabilidade da responsabilização propicia, portanto, o fortalecimento do ideário de que se o “indivíduo quer, ele consegue” independentemente das condições oferecidas. Assim, desresponsabiliza-se o poder público e coloca-se no sujeito o peso do dever de atingir as metas de qualidade e desempenho definidas, seguindo a lógica da gestão pública gerencial de fazer - se o máximo com o mínimo.

Quanto à sociabilidade do monoculturalismo, esta aparece imbricada em processos, como o que denominamos nessa pesquisa, de êxodo rural escolar. Neste processo, as crianças do campo são obrigadas a sair do seu lugar como condição para terem acesso ao direito à educação escolar. O deslocamento da criança de seu lugar torna-se obstáculo à afirmação da diversidade de culturas infantis. Trata-se de um processo de desenraizamento sociocultural em que é negado às crianças, desde a mais tenra infância, o direito à construção de sua identidade sociocultural enquanto sujeito pertencente ao campo.

Outro processo detectado foi a implementação de um currículo monocultural na rede de ensino municipal, na forma de um currículo unificado em que estão postos os parâmetros propagados no âmbito da cultura hegemônica, desconsiderando-se as especificidades socioculturais dos que vivem no campo e dificultando a produção de uma identificação positiva desses sujeitos em relação ao campo. A formação continuada em rede, centralizada sob o

comando da Secretaria de Educação Municipal, também, se configura como um processo que propicia a sociabilidade do monoculturalismo.

Trata-se de mais uma estratégia de controle do professor no sentido de delimitar a ação do mesmo em função da busca das metas e desempenhos desenhados com vistas aos resultados positivos da escola e do município nos *rankings* das avaliações em larga escala. Além disso, a Secretaria de Educação Municipal promove o monitoramento dos projetos educacionais das escolas, estabelecendo mais um instrumento de controle da heterogeneidade próprias dos contextos locais do campo. Nessa lógica monoculturalista, a prática pedagógica do professor fica centrada no que é definido pelo poder público como sendo importante, tendo em vista o projeto de educação e de sociedade monoculturalista que se pretende consolidar.

O processo de padronização dos processos na etapa da Educação Infantil, com vistas aos resultados da escola, propicia o desencadeamento da escolarização precoce das crianças, fortalecendo-se o ideário da gestão empresarial de que esta etapa pode ser a base de preparação para o Ensino Fundamental, no sentido de garantir o sucesso do resultado da escola nas avaliações de larga escala.

As análises dos processos fazem compreender que a sociabilidade do monoculturalismo consiste na criação e manutenção de padrões que servem como referenciais exigidos no cenário de globalizações hegemônicas, os quais expandem-se como estratégia da produção de inexistências e invisibilidades dos que não se enquadram nesses parâmetros, considerados indispensáveis no contexto das realidades científicas, avançadas, superiores e produtivas. Trata-se de uma mentalidade construída com base na lógica da “razão metonímica” (SANTOS, 2008), produtora das formas sociais de não-existência dos que são diferentes e, por isso, são rotulados de ignorante, residual, inferior, local e improdutivo.

Mediante a sociabilidade do monoculturalismo, a nucleação escolar passa a ser vista como uma forma de os sujeitos do campo terem acesso a uma escola de “qualidade” capaz de torná-los “aptos” à inserção no mundo globalizado, mesmo que isso possa custar para estes sujeitos a produção de sua própria inexistência sociocultural e a sua negação enquanto cidadãos plenos de direitos.

As análises realizadas possibilitaram constatar a existência de alguns processos sociais próprios da dinâmica da sociabilidade do conformismo. O primeiro deles refere-se aos protestos pontuais de indignação, os quais refletem a insatisfação dos sujeitos diante das atrocidades e do desrespeito aos direitos dos sujeitos, mas estes ficam limitados a um sentimento passional, momentâneo, desarticulado e desprovido de ações sustentáveis que possam provocar a

desestabilização do *status quo*. A indignação dos sujeitos é substituída gradativamente pela conformação e o que era incômodo para os mesmos assume a aparência de “normalidade”.

A despolitização dos sujeitos do campo aparece como outro processo verificado no âmbito da sociabilidade da responsabilização. Apesar de se constatar a presença de algumas instituições organizadas representativas da sociedade civil nas comunidades, a exemplo da Associação de Moradores e do Sindicato de Professores, na presente investigação não se identificou iniciativas consistentes dessas instituições no sentido de desenvolver ações fundamentadas nas lutas e direitos dos sujeitos do campo.

As questões referentes à Educação do Campo e da Educação Infantil do Campo, não estão inseridas nos discursos, nem tampouco orientam o posicionamento dos sujeitos nos processos pontuais de reivindicação. Por conseguinte, pode-se perceber o vazio na formação política no sentido da participação social ou popular de forma crítica nos espaços de decisão política. Articulado a esses processos, pode-se perceber a cooptação das lideranças comunitárias que, atendendo a determinados interesses isentam-se de posicionamentos de oposição à política de nucleação escolar e ao fechamento das escolas no campo. Finalmente, fica nítido o processo de desarticulação entre as instituições representativas dos sujeitos do campo.

Nas comunidades *lócus* de investigação não foi verificada a presença de movimentos sociais do campo tradicionais como o MST. Também não foi detectada a presença de outros movimentos ligados ao Sindicato dos Trabalhadores Rurais, nem à Comissão Pastoral da Terra envolvidos na constituição de resistências ao processo de desativação das escolas no campo. Mesmo a Associação do Moradores e o Sindicato do Professores, que estiveram acompanhando o processo, não fomentaram uma participação efetiva no sentido de promover processos de resistência consistentes frente ao desrespeito e à negação dos direitos dos sujeitos do campo.

A partir das análises, compreende-se, pois, que a sociabilidade do conformismo se baseia na disseminação entre os atores sociais de uma visão/ação de conformação quanto ao que está posto, como se a realidade existente fosse a única possibilidade do real. Essa posição acrítica diante do mundo interpõe-se na formação de posicionamentos politicamente rebeldes, portanto se coloca como obstáculo aos “movimentos e desvios imprevisíveis” que são fundamentais para o desencadeamento de “ações criativas e indeterminadas” com potencialidade de “perturbar e oferecer resistência” (SANTOS, 2008) à nucleação escolar, apresentada pelo poder público e como única alternativa possível à educação de “qualidade” das crianças do campo.

A análise investida durante a presente pesquisa torna possível a conclusão de que a política de nucleação escolar no campo constitui-se em obstáculo para que a Educação Infantil do Campo alcance as escolas no contexto rural no sentido de demarcar espaços de contra-hegemonia. Nas análises realizadas pode-se perceber que as escolas no campo do município de Limoeiro-PE continuam seguindo com o projeto educacional monoculturalista que se encontrava em curso antes da nucleação escolar.

O projeto educacional praticado não contempla a concepção de Educação do Campo e de Educação Infantil do Campo e, com o desencadeamento do êxodo rural escolar, decorrente do processo de nucleação escolar no campo, pode-se vislumbrar uma intensificação do desenraizamento sociocultural das crianças do campo propício à fabricação da inexistência e da invisibilidade dos sujeitos do campo enquanto sujeitos de cultura e de direito. Com a nucleação escolar há o desencadeamento de um grave processo de exclusão, pois se não há escolas nas comunidades rurais retira-se das crianças pequenas e dos bebês dessas comunidades a possibilidade de acesso à Educação Infantil, considerando-se as grandes dificuldades para o deslocamento e transporte das crianças nessa fase etária.

Pode-se identificar que as sociabilidades e processos sociais, em articulação na implementação da nucleação escolar, contribuem para a desmobilização social, reforçando a globalização hegemônica e enfraquecendo as tentativas de resistência capazes de provocar a emergência da globalização contra-hegemônica.

A organização social no sentido contra-hegemônico aparece de modo frágil: o maior protesto que se pode identificar no contexto analisado fica restrito ao plano da indignação e não consegue se estabelecer na resistência. Trata-se de uma fragilidade decorrente do conformismo diante da realidade de exclusão, que se dissemina em função de não haver entre os sujeitos a apropriação da concepção de Educação do Campo e de Educação Infantil do Campo. Essas perspectivas educacionais focadas no protagonismo do sujeito do campo não conseguem se firmar como fundamento das questões de luta e de resistência contra-hegemônica, nem aparece na orientação do posicionamento desses sujeitos em prol do respeito e da garantia de seus direitos, especificamente do direito à educação escolar no lugar onde vivem. Ou seja, uma comunidade pouco articulada com os movimentos sociais do campo constitui um terreno fértil para a instauração de processos societários hegemônicos, excludentes.

A nucleação escolar identificada no município de Limoeiro – PE não consiste em um caso isolado e extrapola o nível local. Ou seja, trata-se de uma ação política engendrada nos vários recantos do país. Assim, torna-se uma questão de desafio nacional, que demanda um processo contra-hegemônico pautado na capilarização dos movimentos sociais representativos

dos sujeitos do campo nos contextos locais, especialmente o Movimento dos Trabalhadores Sem Terra -MST que historicamente aparece como o grande protagonista da luta no sentido da justiça social para os que são do campo e nele vivem. Trata-se da luta por abertura de espaços para a construção de sociabilidades baseadas na contra-hegemonia, buscando fortalecer as resistências, regular as políticas hegemônicas excludentes que se propagam e promover a emancipação.

A emancipação dos sujeitos do campo implica em fazer conhecer os seus direitos e desenvolver o senso de coletividade, tendo em vista a sua organização em torno de objetivos e lutas comuns, buscando construir redes locais que se articulam com outras redes nacionais e transnacionais, a fim de romper com os modos de sociabilidades capitalistas que se disseminam no âmbito do fascismo social.

Essas redes são potenciais geradoras do novo cosmopolitismo subalterno e insurgente, com vistas à formação de sociedades civis fortes e criativas no sentido de ativar cidadanias plenas, desenvolver a resistência e a memória dos povos do campo no combate à dominação cultural. As sociabilidades revelam compreensões, concepções e mentalidades que se instauram na cultura. E como educação e cultura se fundem, a educação surge com o potencial de cultivar outras sociabilidades pautadas na busca por uma sociedade que respeite o sujeito do campo em sua plenitude sociocultural e política.

Embora os sujeitos do campo compartilhem sua indignação quanto ao *status quo*, de injustiça social e de exclusão, pode-se identificar entre eles uma espécie de solidariedade, denominada nessa investigação de solidariedade de inércia, pois, os mesmos ficam inertes e não conseguem realizar o movimento necessário na direção da luta em prol dos direitos negados e destituídos. As sociabilidades e processos sociais, em articulação na implementação da nucleação escolar, contribuem para a desmobilização social, reforçando a globalização hegemônica e enfraquecendo as tentativas de resistências capazes de provocar a emergência da globalização contra-hegemônica, alternativa, organizada inversamente da base para o topo e constituída por redes e alianças estabelecidas em função das lutas contra os efeitos da globalização hegemônica neoliberal e em defesa da emancipação social.

Por outro lado, os focos de indignação são identificados como espaços de esperança para ruptura do conformismo e para a potencialização de outras sociabilidades comprometidas com a construção de um cosmopolitismo subalterno e insurgente, através da organização de redes locais articuladas com outras redes nacionais e transnacionais, em prol do fortalecimento das resistências e da memória dos povos do campo, buscando sua cidadania plena. Em tempos de grave recuo da cidadania social, torna-se muito preocupante a perplexidade, o recuo, a

inércia e o conformismo da população frente aos absurdos que se apresentam no quadro político nacional. Diante da fragilidade da resistência que se presencia, é preciso criar horizontes, não perder a esperança, não temer a tonalidade utópica que algumas medidas possam assumir como grande desafio da escola, das instituições representativas dos sujeitos do campo, da sociedade civil organizada e dos movimentos sociais do campo.

REFERÊNCIAS

ADRIÃO, T. *et al.* Uma modalidade peculiar de privatização da educação pública: a aquisição de “sistemas de ensino” por municípios paulistas. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 30, n. 108, p.799-818, out. 2009.

_____. *et al.* **Sistemas de ensino privado na educação pública brasileira**: consequências da mercantilização para o direito à educação. Open Society, 2015. Disponível em: <<http://flacso.org.br/files/2016/04/Peri-Sistemas-de-Ensino-Privado-na-Educacao-Publica-Brasileira-ok.pdf>> Acesso em: out. 2017.

_____. A privatização da educação básica no Brasil: considerações sobre a incidência de corporações na gestão da educação pública. In: ARAÚJO, L.; MARCELINO, J. (Orgs.) **Público x Privado em tempos de Golpe**. São Paulo: Fundação Lauro Campos, 2017.

AFONSO, A. J. Reforma do Estado e políticas educacionais: entre a crise do Estado-nação e a emergência da regulação supranacional. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 75, ago. 2001.

ALVES, G. “Do “novo sindicalismo” à “concertação social”: ascensão (e crise) do sindicalismo no Brasil (1978-1998). **Revista de Sociologia e Política**, 2000.

ALVES, M. F; SILVA, A. F. Análise do PNE e do PDE: continuidades ou rupturas? In: DOURADO, L. F. (org.) **Políticas e gestão da educação no Brasil**: novos marcos regulatórios. São Paulo: Xamã, 2009, p. 101-118.

ANDRÉ, M. E. D. A. **Etnografia da prática escolar**. 18ª ed. Campinas: Papirus, 2011.

APPADURAI, A. **Disjuncture and Difference in the Global and Cultural Economy**, **Public Culture**, v. 2, n. 1-4, 1990.

_____. **Modernity at large**. Minneapolis: University of Minnesota Press, 1997.

_____. **Globalization and the research imagination**. *International social science journal*, 160, 229-238, 1999.

APPLE, M. W. **Política cultural e educação**. Trad. Maria José do Amaral Ferreira. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

_____. **Educando à direita**: mercados, padrões, Deus e desigualdades. Trad. Dinah de Abreu Azevedo. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2003.

_____. **Ideologia e currículo**. Trad. Vinícius Figueira. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2008.

ARIÈS, P. **História social da infância e da família**. Tradução: D. Flaksman. Rio de Janeiro: LCT, 1981.

ARROYO, M. G.; FERNANDES, F. B. **A Educação Básica e o movimento social do campo**. Brasília: Articulação Nacional “Por uma Educação do Campo, 1999. Coleção por uma Educação Básica do Campo, n. 2.

ARROYO, M. G.; CALDART, R. S.; MOLINA, M. (orgs). **Por uma educação do campo**. Petrópolis: Vozes, 2004.

ARROYO, M. G. Pedagogias em movimento: o que temos a aprender dos movimentos sociais? **Currículo sem Fronteiras**, Rio de Janeiro, v. 3, n. 1, p. 28-49, 2003.

_____. **Imagens Quebradas: trajetórias e tempos de alunos e mestres**. Petrópolis: Vozes, 2004.

_____. O direito à educação ameaçado: segregação e resistência. In: ARROYO, M. G.; ABRAMOWICZ, A. **A reconfiguração da escola: entre a negação e a afirmação de direitos**. Campinas: Papirus, 2009.

_____. **Outros sujeitos, Outras Pedagogias**. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

BAGLI, P. **Rural e urbano nos municípios de Presidente Prudente, Álvares Machado e Mirante do Paranapanema: dos mitos pretéritos às recentes transformações**. 2006. 207 f. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, 2006.

BANCO MUNDIAL. **Educação primária**. Documento de política do Banco Mundial. Washington, DC: World Bank, 1992.

_____. **Educação Infantil: Programas para a Geração Mais Importantes do Brasil**. EVANS, D. K.; KOSEC, K. Tradução: Fundação Maria Cecília Souto Vidigal. 1º ed. São Paulo, 2011. BARBOSA, M. C. S. Culturas escolares, culturas de infância e culturas familiares: as socializações e a escolarização no entretecer desatas culturas. **Educação e Sociedade**. Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 1059-1083, out. 2007. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>> Acesso: jul. 2016.

BARBOSA, M. C. S. *et al.* (Orgs). **Oferta e Demanda de Educação Infantil no Campo**. Porto Alegre: Evangraf, 2012.

BARBOSA, M. C. S.; FERNANDES, S. B. Educação Infantil e Educação no campo: um encontro necessário para concretizar a justiça social com as crianças pequenas residentes em áreas rurais. **Revista Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v.21, n. esp., p.299-315, jan./jun.2013. Disponível em: <<http://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/index>> Acesso em: jun. 2016.

BECKER, D.; SKLAR, R. Why Postimperialism. In: BECKER, D. *et al.* **Postimperialism**. Boulder: Lynne Rienner Publishers, 1987.

BEHRING, E. R.; BOSCHETTI, I. **Política social: fundamentos e história**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

BERMAN, M. **Tudo que é sólido desmancha no ar: a aventura da modernidade**. São Paulo: Companhia das Letras, 1986.

BIANCHETTI, R. G. **Modelo Neoliberal e Políticas Educacionais**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

BOBBIO, N. **A era dos direitos**. Rio de Janeiro: Campus, 1992.

BOF, A.; MORAIS, T. C.; SILVA, L. H. **A educação no meio rural do Brasil**: revisão da literatura. Brasília: INEP/SEIF-MEC. 2003.

BORGES, H. S. Educação do Campo como processo de luta por uma sociedade justa. In.: GHEDIN, Evandro. (Org.) **Educação do Campo**: epistemologia e práticas. 1. Ed. São Paulo: Cortez, 2012.

BORGES, H. S.; TAVARES, M. T. S. O Pronera como política para a Educação do Campo. In.: GHEDIN, Evandro. (Org.) **Educação do Campo**: epistemologia e práticas. 1. Ed. São Paulo: Cortez, 2012.

BRASIL. **Decreto-Lei nº 311 de 02 de março de 1938**. Dispõe sobre a divisão territorial do país, e dá outras providências. Presidência da república. Diário Oficial da União - Seção 1 de 07/03/1938.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Imprensa Oficial, 1988.

_____. Lei nº. 8.069, de 13 de julho de 1990. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Brasília: Congresso Nacional, 1990.

_____. Ministério da Administração e Reforma do Estado (MARE). **Plano Diretor da Reforma do Aparelho de Estado**. Brasília, 1995.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. LDB 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília: Presidência da República, 1996.

_____. **Emenda Constitucional Nº 14, de 12 de setembro de 1996**. Modifica os artigos. 34, 208, 211 e 212 da Constituição Federal e dá nova redação ao art. 60 do Ato das Disposições constitucionais transitórias. Texto publicado no DOU 13.9.1996.

_____. **Lei n. 9.424, de 24 de dezembro de 1996**. Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério.

_____. CNE, CEB. **Referencial Curricular para a Educação infantil**. v. 1, Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. **Emenda constitucional n. 14**, de 12 de setembro de 1996. Brasília: Presidência da República, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Emendas/Emc/emc14.htm> Acesso em: fev. 2014.

_____. **Referencial Curricular para a Educação infantil**. v. 1, Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. Resolução CEB Nº 1, DE 7 DE ABRIL DE 1999. **Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. CNE. Resolução CEB 1/99. Diário Oficial da União, Brasília, 13 de abril de 1999. Seção 1, p. 18. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0199.pdf>> Acesso em: out. 2017.

_____. Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001. **Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências.** Brasília, 9 de janeiro de 2001. Disponível em <www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/10172.htm>. Acesso em: nov. 2015.

_____. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo.** Resolução CNE/CEB Nº 1, de 3 abr. 2002. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/CEB012002.pdf>> Acesso em: mar. 2015.

_____. Resolução CNE/CEB n. 1, de 3 de abril de 2002. Institui as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. **Diário Oficial da União**, Brasília DF, 2002.

_____. **Lei n. 10.836, de 9 de janeiro de 2004.** Instituiu o Programa Bolsa-Família, destinado às ações de transferência de renda com condicionalidades.

_____. **Lei n. 10.880, de 9 de junho de 2004.** Conversão da MPv nº 173, de 2004. Institui o Programa Nacional de Apoio ao Transporte do Escolar - PNATE e o Programa de Apoio aos Sistemas de Ensino para Atendimento à Educação de Jovens e Adultos, dispõe sobre o repasse de recursos financeiros do Programa Brasil Alfabetizado, altera o art. 4º da Lei nº 9.424, de 24 de dezembro de 1996, e dá outras providências.

_____. Portaria n. 931, de 21 de março de 2005. Criação da Avaliação Nacional da Educação Básica – Aneb e a avaliação Nacional do Rendimento Escolar – Anresc.

_____. **Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil.** v.1. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2006a. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Educinf/eduinfparqualvol1.pdf>> Acesso em: ago. 2016.

_____. **Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil.** v. 2. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2006b. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Educinf/eduinfparqualvol2.pdf>> Acesso em: ago. 2016.

_____. Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais-INEP. **Panorama da Educação no Campo.** Brasília: INEP, 2007.

_____. **Consulta referente às orientações para o atendimento da Educação do Campo.** Parecer CNE/CEB Nº 23/2007. Brasília: MEC, 2007.

_____. Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007. Regulamenta o **Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB.** Brasília: Presidência da República, 2007. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/lei/11494.htm> Acesso em: Fev. 2014

_____. Resolução/FNDE/CD/n. 03 de 28 de março de 2007. **Cria o Programa Caminho da Escola e estabelece as diretrizes e orientações para que os Municípios, Estados e o Distrito Federal possam buscar financiamento junto ao Banco de Desenvolvimento Social e Econômico - BNDES para aquisição de ônibus e embarcações enquadrados no Programa, no âmbito da Educação Básica.**

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CEB

nº 2, de 28 de abril de 2008. **Estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo.** Brasília: CNE, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/resolucao_2.pdf> Acesso em: mar. 2015.

_____. Resolução n. 2, de 28 de abril de 2008: Estabelece **diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo.** Brasília: MEC, 2008.

_____. **Emenda Constitucional n. 59**, de 11 de novembro de 2009 prevê a obrigatoriedade do ensino de quatro a dezessete anos. Brasília: Presidência da República, 2009a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Emendas/Emc/emc59.htm> Acesso em: fev. 2014.

_____. Resolução n. 5, de 17 de dezembro de 2009: institui as **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.** Brasília: MEC, 2009.

_____. Lei nº 11.947, de 16 de junho de 2009. Conversão da Medida Provisória nº 455, de 2008. **Dispõe sobre o atendimento da alimentação escolar e do Programa Dinheiro Direto na Escola aos alunos da educação básica;** altera as Leis nos 10.880, de 9 de junho de 2004, 11.273, de 6 de fevereiro de 2006, 11.507, de 20 de julho de 2007; revoga dispositivos da Medida Provisória no 2.178-36, de 24 de agosto de 2001, e a Lei no 8.913, de 12 de julho de 1994; e dá outras providências.

_____. MEC/SEB. **Indicadores de qualidade na Educação Infantil.** Brasília: MEC/SEB, 2009.

_____. Resolução nº 4, de 13 de julho de 2010. Define **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica.** Brasília: MEC, 2010.

BRASIL; MEC. **Documento Final da Conferência Nacional da Educação Básica - CONAE.** Brasília. Brasília: MEC, 2011.

_____. Ministério da Saúde/Conselho Nacional de Saúde – CNS. **Comitê de Ética em Pesquisa Humana** – CEP. Resolução nº 466, de 12 de dezembro de 2012.

_____. MEC/SEB. Pesquisa Nacional Caracterização das práticas educativas com crianças de 0a 6 anos de idade residentes em área rural – 2012. **Análise dos dados quantitativos das condições educacionais de crianças de 06 anos de idade residentes em área rural.** v. 1 dados secundários. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13621-relato-2-vol-1-analise&category_slug=julho-2013-pdf&Itemid=30192> Acesso em: jul.2014

_____. MEC. **CONAE 2014** – Conferência Nacional de Educação. Documento final. Brasília: Fórum Nacional de Educação, 2014.

_____. **Lei nº 13.005**, de 25 de julho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm>. Acesso em: jul. 2017.

_____. Lei nº 12.960, de 27 de março de 2014. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para fazer constar a exigência

de manifestação de órgão normativo do sistema de ensino para o fechamento de escolas do campo, indígenas e quilombolas. **Diário Oficial da União**, Brasília DF, 2014.

_____. **Plano Nacional de Educação – PNE-2014/2024**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm> Acesso em: mar. 2015.

BRUNS, B.; LUQUE, J. **Professores excelentes**: Como melhorar a aprendizagem dos estudantes na América Latina e no Caribe. Washington, D.C.: Banco Mundial, 2014.

CALDART, R. S. O MST e a formação dos sem-terra: o movimento social como princípio educativo. **Estudos Avançados**, São Paulo, v.15, n. 43, dez. 2001

_____. Elementos para a construção de um projeto político e pedagógico da Educação do Campo. In: MOLINA, M. C.; JESUS, S. M. S. A. (Org.). **Contribuições para a Construção de um Projeto de Educação do Campo**. Brasília: Maxprint, 2005. (Coleção Por uma Educação do Campo, nº 5). p. 13-52.

_____. Educação do campo: notas para uma análise de percurso. **Trabalho, Educação e Saúde**, Rio de Janeiro, v. 7 n. 1, p. 35-64, mar./jun.2009.

_____. Sobre Educação do Campo. In: SANTOS, C. A. (Org.). **Educação do Campo**: campo-políticas públicas – educação. Brasília: INCRA; MDA. 2008.

_____. Por uma educação do campo: traços de uma identidade em construção. In: ARROYO, M.; CALDART, R. S.; MOLINA, M. (Orgs.). **Por uma educação do campo**. 2. Ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2004.

CAMPANHOLA, C.; GRAZIANO DA SILVA, J. **O novo rural brasileiro**: uma análise nacional e regional. Jaguariúna: Embrapa Meio Ambiente, 2000. v. 1.

CANDAU, V. M. F. **Direitos humanos, educação e interculturalidade**: as tensões entre igualdade e diferença. *Revista Brasileira de Educação* v. 13 n. 37 jan./abr. 2008

_____. **Diferenças culturais, interculturalidade, e educação em direitos humanos**. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 33, n. 118, p. 235-250, jan.-mar. 2012. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>> Acesso em: out. 2015.

CARDOSO, M. A.; JACOMELI, M. R. M. Considerações sobre as Escolas Multisseriadas: Estado da Arte. **Educere et Educare**, Vol. 5 nº 9 jan./jun. 2010. p. 267-290, Unioeste campus Cascavel-PR. Disponível em: file:///C:/Users/FABIO/Downloads/3878-18383-5-PB%20(4).pdf> Acesso em: jul.2017

_____; _____. Estado da arte acerca das Escolas Multisseriadas. **Revista HISTEDBR** Online, Campinas, número especial, p.174-193, mai.2010. Disponível em: <http://www.histedbr.fae.unicamp.br/revista/edicoes/37e/art12_37e.pdf> Acesso em: jul. 2017.

CARLOS, A. F. A. **A questão da cidade e do campo: teorias e política**. Mercator: Revista de Geografia da UFC, n. 5, p. 7-13, 2004.

CARNEIRO, M. J. **Ruralidade: novas identidades em construção.** In: CONGRESSO BRASILEIRO DE ECONOMIA E SOCIOLOGIA RURAL, 35. Anais. Brasília: SOBER, 1997. p. 147-185.

_____. Ruralidade: novas identidades em construção. **Estudos Sociedade e Agricultura**, Rio de Janeiro, n. 11, p. 53-75. out., 1998. Disponível em: <<http://www.eco.unicamp.br/nea/rurbano/textos/downlo/rurbzeze.html>> Acesso em: mar. 2015.

CARVALHO, E. J. G. Diversidade cultural e gestão escolar: alguns pontos para reflexão. **Teoria e Prática da Educação**, Maringá, v. 15, n. 2, maio/ago. 2012.

CASTRO, C. M. **Escola é empresa?** O Estado de São Paulo. Sessão Opinião. 28 de setembro de 2011. Disponível em: <<http://opinião.estadao.com.br/noticias/geral/escola-e-empresa-imp-778472>> Acesso em: nov. 2014.

CAVALCANTE, L. O. H. **Das políticas ao cotidiano: entraves e possibilidades para a educação do campo alcançar as escolas no rural.** Ensaio: aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro, v. 18, n. 68, p. 549-564, jul./set. 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v18n68/08.pdf>> Acesso em: jul. 2016.

CIAVATTA, M. **A Construção da democracia pós-ditadura militar: práticas e planos educacionais no Brasil.** In: FÁVERO, O.; SEMERARO, G. (orgs.). Democracia e Construção do público no Pensamento Educacional Brasileiro. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

COHEN, G. **Back to socialist basics**, New left review, 207 (9/10), 3-16, 1994.

CORAGGIO, J. L. Proposta do Banco mundial para a educação: sentido oculto ou problemas de concepção. In: TOMMASI, L.; WARDE, M. J.; HADDAD, S. (Orgs.). **Banco mundial e as políticas educacionais.** São Paulo: Cortez Editora/Ação Educativa/PUC-SP, 1996.

CORSARO, W. A. Reprodução Interpretativa e Cultura de Pares. In: MÜLLER, Fernanda; CARVALHO, A. M. A. (Orgs.). **Teoria e prática na pesquisa com crianças: Diálogos com Willian Corsaro.** São Paulo: Cortez, 2009; p. 31-50.

COSTA, F. A. **e-Educação: o que tem o sector da educação a ganhar com o desenvolvimento da Sociedade da Informação?** Lisboa/ e-Educação PT: Universidade de Lisboa. Semana n. 735 de 25 a 31 de março de 2005. Fundação Calouste Goubekian. Disponível em: <http://www.alentejodigital.pt/rosadopereira/e-Educacao/Fernando_Albuquerque_Costa_e-Educacao.pdf>. Acesso em: jul. 2015.

CUENCA, R. Equidade educativa. In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. **DICIONÁRIO: trabalho, profissão e condição docente.** Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM. Disponível em: <<http://www.gestrado.org/?pg=dicionario-verbetes&id=385>> Acesso em: jul. 2015.

DEMO, P. **Pesquisa e informação qualitativa: aportes metodológicos.** Campinas: Papirus, 2001.

DI PIETRO, M. S. Z. **Parcerias na administração pública – concessão, permissão, franquia, terceirização, parceria público-privada e outras formas.** São Paulo: Atlas, 2006.

DOURADO, F. L. Reforma do Estado e as políticas para a Educação Superior no Brasil nos anos 90. **Educação e Sociedade**. Campinas, v. 23, n.80, p. 234-252, set./dez. 2002.

DUARTE, J. Entrevista em profundidade. In: DUARTE, J.; BARROS, A. (orgs.). **Métodos e técnicas de pesquisa em comunicação**. 2. ed. São Paulo: Atlas, 2006. p. 62-83.

ENCONTRA PERNAMBUCO. As dez mais populosas cidades do interior de Pernambuco. Disponível em: <http://asdezmaiores.blogspot.com.br/2013/09/as-dez-mais-populosas-cidades-do_9.html> Acesso em: 16 nov 2017

ENGUITA, M. F. **A face oculta da escola**. Porto alegre: Artmed, 1989.

EVANGELISTA, O.; SHIROMA, E. O. Professor, protagonista e obstáculo da reforma. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v. 33, n.3, p. 531-541, set./dez. 2007.

FAGNANI, E. O fim do breve ciclo da cidadania social no Brasil (1988-2015). **Texto para discussão**. Instituto de Economia, Unicamp, Campinas, jun. 2017.

FERNANDES, B. M. Diretrizes de uma caminhada. In: KOLLING, E. J.; CERIOLI, P. R.; CALDART, R. S. (Orgs.). **Educação do Campo: Identidade e Políticas Públicas**. Brasília: [s.n.], 2002. (Coleção Por uma Educação Básica do campo, nº 4). p. 89-101.

FERNANDES, B. M.; CERIOLI, P. R.; CALDART, R. S. (Orgs.) Primeira Conferência Nacional Por uma Educação Básica do Campo. In: ARROYO, M. G.; CALDART, R. S.; MOLINA, M. C. (Orgs.). **Por uma educação do campo**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2005.

FERNANDES, B. M.; MOLINA, M. C. O campo da educação do campo. In: Molina, M. C.; JESUS, S. M. S. A (orgs.). **Contribuições para a construção de um projeto de educação do campo**. Brasília, DF: Articulação Nacional Por Uma Educação do Campo, 2004, v. 5.

FERRI, C. **Classes Multisseriadas**: que espaço escolar é esse? Florianópolis: UFSC, 1994 (Dissertação).

FONTANA, A.; FREY, J. H. Interviewing: the art of Science. In: DNZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. **Handbook of qualitative research**. Thousand Oaks: Sage, 1994.

FORQUIN, J. **Escola e cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar**. Tradução de Guacira Lopes Louro. Porto Alegre, Artes Médicas, 1993.

FRAXE, T. J. P. **Cultura cabocla ribeirinha**: mitos, lendas e transculturalidade. São Paulo: Annablume, 2000.

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

_____. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 41 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2010. Coleção Leitura.

FREIRE, P.; MACEDO, D. **Alfabetização**: leitura do mundo leitura da palavra. Trad. Lólio Lourenço de Oliveira. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

FREITAS, L. C. **Ciclos, Seriação e Avaliação: confronto de lógicas**. São Paulo: Moderna, 2003.

_____. Responsabilização, meritocracia e privatização: conseguiremos escapar ao neotecnicismo? In: **Seminário de Educação Brasileira**, 3., Campinas, Centro de Estudos Educação e Sociedade, fev. 2011.

_____. Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 33, n. 119, p. 379-404, 2012.

_____. Políticas de responsabilização: entre a falta de evidência e a ética. **Cadernos de pesquisa**, São Paulo, v. 43, n. 148, p. 348-365, jun./abr. 2013.

_____. Os reformadores empresariais da educação e a disputa pelo controle do processo pedagógico na escola. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 35, n. 129, p. 1085-1114, out-dez., 2014.

_____. Conseguiremos escapar ao neotecnicismo? In: SOARES, M. B.; KRAMER, S.; LUDKE, M. **Escola Básica**. São Paulo: Anais da 6a. CBE, 1992.

_____. Responsabilização, meritocracia e privatização: conseguiremos escapar ao neotecnicismo? In: PINO, I; ZAN, D. (orgs.). **Plano Nacional da Educação (PNE): questões desafiadoras e embates emblemáticos**. Brasília: INEP, 2013

_____. Caminhos da avaliação de sistemas educacionais no Brasil: entre a cultura de auditoria e a cultura da avaliação. In: BAUER, A.; GATTI, B. A. **Vinte e cinco anos de avaliação de sistemas educacionais no Brasil**. São Paulo: Ed. Insular, 2013 [v. 2, p. 147-176].

_____. Três teses sobre as reformas empresariais da educação: perdendo a ingenuidade. **Cad. Cedex**, Campinas, v. 36, n. 99, p. 137-153, maio-ago., 2016.

FILGUEIRAS, L. A. M. **A economia política do governo Lula**. Rio de Janeiro: Contraponto, 2007.

FRIEDMAN, M. **Capitalismo e liberdade**. São Paulo: Arte Nova, 1977.

_____. **Capitalismo e liberdade**. São Paulo: Nova Cultural, 1985.

GADOTTI, M. **Gestão democrática com participação popular no planejamento e na organização da educação nacional**. Texto produzido como uma colaboração para a discussão do tema geral da Conae 2014: “O PNE na articulação do Sistema Nacional de Educação: participação popular, cooperação federativa e regime de colaboração”. Disponível EM: <http://conae2014.mec.gov.br/images/pdf/artigogadotti_final.pdf> Acesso em: jul. 2017.

GATTI, B. A. **A construção da pesquisa em educação no Brasil**. Brasília: Plano Editora, 2002.

GEG E REGIÃO. Cidade do Limoeiro, Pernambuco. Disponível em: <<http://www.gegbu.com.br/2014/01/cidade-de-limoeiro-pernambuco.html>> Acesso em: 16 nov 2017.

GENTILI, P.; ALENCAR, C. **Educar na Esperança em Tempos de Desencanto**. Petrópolis: Vozes, 2001.

GENTILI, P. **Neoliberalismo e educação**: manual do usuário. In: SILVA, T. T.; GENTILI, P. (orgs.). Escola S. A. Brasília – DF: CNTE, 1996.

GERMANO, J. W. **Globalização alternativa, políticas emancipatórias e solidariedade**. In: FORMIGA, J. M. M.; CASTRO, J. L.; VILAR, R. L. A. (Org.). Políticas e Gestão de Saúde. Natal-RN: Observatório RH/NESC-UFRN. 2006. p. 35-48).

GHEDIN, E. A despolitização operada e a contra-hegemonia construída pela escola do campo. In.: GHEDIN, E. (Org.) **Educação do Campo**: epistemologia e práticas. 1. Ed. São Paulo: Cortez, 2012.

GIDDENS, A. **As consequências da modernidade**. Tradução de Raul Fiker. São Paulo: Editora UNESP, 1991.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. - São Paulo: Atlas, 2008.

GILBERT, T. F. **Human competence**: engineering worthy performance. New York: McGraw Hill, 1978.

GIROUX, H. **Placeres inquietantes**. Barcelona: Paidós, 1996.

_____. **Cruzando as fronteiras do discurso educacional** – novas políticas em educação. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

GOMES CANOTLHO, J. J. **Paradigmas de Estado e paradigmas de administração pública**. In: AAVV, Moderna Gestão Pública dos meios aos resultados. Oeiras: INA, 2000, p. 21-34.

GONÇALVES, G. B. **Programa Escola Ativa**: educação do campo e trabalho docente. 2009. 208 f. Tese (Doutorado em Políticas Públicas e Formação Humana) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2009.

GONÇALVES, G. B.; ANTUNES-ROCHA, M. I.; RIBEIRO, V. Programa Escola Ativa: um pacote educacional ou uma possibilidade para a escola do campo? In: ANTUNES-ROCHA, M. I.; HAGE, S. M. (Org.). **Escola de Direito**: reinventando a escola multisseriada. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 49-60.

GRAZIANO DA SILVA, J. **O novo rural Brasileiro**. 2. ed. rev. Campinas: Unicamp, IE, 2002. 151 p. (Coleção Pesquisas, 1).

GROSSI, M; SILVA, G. **O novo rural**: Uma abordagem ilustrada. Londrina: Instituto Agrônomo do Paraná, 2002

HAGE, S. M. **Escolas Multisseriadas**. In: OLIVEIRA, D. A.; DUA RTE, A. C.; V IEIRA, L. F. Dicionário: trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de educação, 2010. Disponível em: <<http://trabalhodocente.net.br/?pg=dicionario-verbetes&id=279>>. Acesso em: jul. 2017.

HALL, S. **A centralidade da cultura**: notas sobre a revolução do nosso tempo. Educação e Realidade, v. 22, n. 2. p. 15-40. 1997.

_____. **Da diáspora**: identidades e mediações culturais. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003.

HAMMEL, A. C. **A Organização do Trabalho Pedagógico em Ciclos**: análise a partir da Escola Iraci Salete. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL E FÓRUM DE EDUCAÇÃO DO CAMPO DA REGIÃO SUL DO RS: campo e cidade em busca de caminhos comuns, 1, Pelotas, Ed. da UFPEL, 2012. Anais... Pelotas, 2012. Disponível em: <<http://www.vanessanogueira.info/sifedoc/>>. Acesso em: jul. 2017.

HARVEY, D. **O neoliberalismo**: história e implicações. Trad. Adail Sobral e Maria Stela Gonçalves. São Paulo: Loyola, 2008.

HAYEK, F. O caminho da servidão. Porto Alegre: Globo, 1977.

HOBBS, T. **Leviathan**. Oxford: Basil Blackwell, 1946 [1660].

HÖFLING, E. D. M. Estado e políticas (públicas) sociais. **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 21, n. 55, nov. 2001.

IANNI, O. O príncipe eletrônico. **Primeira versão** (IFC/UNICAMP), 78, nov. 1998.

_____. **A luta pela terra**: história social da terra e da luta pela terra numa área da Amazônia. Petrópolis: Vozes, 1978.

_____. **Origens agrárias do estado brasileiro**. São Paulo: brasiliense, 2004.

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Microdados. Censo Demográfico 2010**. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/censo2010>. Acesso em: jul. 2015.

INEP- INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS. **Censo escolar 2010**. Sinopse estatística da educação básica - Ano 2010. Brasília: MEC/INEP, 2010. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br/basica/censo/>>. Acesso em: jul. 2017.

_____. **Censo escolar 2013**. Sinopse estatística da educação básica - Ano 2013. Brasília: MEC/INEP, 2010. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br/basica/censo/>>. Acesso em: jul. 2017.

JANATA, N. E.; ANHAIA, E. M. **Escolas/Classes Multisseriadas do Campo**: reflexões para a formação docente. Educação & Realidade, Porto Alegre, Ahead of print, 2015. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/edreal/2015nahead/2175-6236-edreal-45783.pdf>> Acesso em: jul. 2017.

JESSOP, B. **The Future of the National State**: Erosion of Reorganization? General Reflections on the West European Case. Comunicação apresentada na 2ª Conferência da Theory, Culture and Society. Culture and Identity: City, Nation World. Berlin, 1995.

KEYNES, J. M. A teoria geral do emprego, do juro e do dinheiro. São Paulo, abril cultural, [1936] 1983.

KOLLING, E. J.; NERY, I. J.; MOLINA, M. C. (orgs.) **Por uma Educação do Campo**. 3. ed. Brasília, DF: Universidade de Brasília, 1999, v. 1.

KRAMER, S. Infância, cultura contemporânea e educação contra a barbárie. In: BASÍLIO, L. C. C.; KRAMER, S. **Infância, educação direitos Humanos**. São Paulo: Cortez, 2008, p. 83-106.

KUHLMANN JUNIOR, M. **Histórias da educação infantil brasileira**. Revista Brasileira de Educação. Mai/Jun/Jul/Ago 2000. Nº 14.

_____. **Infância e educação infantil**: Uma abordagem histórica. Porto Alegre: Mediação, 2001.

LEAL, F. Olhando para a educação formal de crianças pequenas que residem em área rural do país: uma abordagem a partir do dispositivo legal. In: **Salto para o futuro -TV Escola**. Educação Infantil no Campo. Ano XXIII, Boletim, 11. Jun, 2013.

LESBAUPIN, I. **Neoliberalismo não é necessário**. A solidariedade sim. Jornal Mundo Jovem. Porto alegre, n. 280, p. 12-13, jul. 1997.

LIBÂNEO, J. C. **Políticas educacionais no Brasil**: desfiguramento da escola e do conhecimento escolar. Cadernos de pesquisa v. 46 n. 159 p. 38-62 jan./mar. 2016.

LIMOEIRO-PE. **Secretaria de Educação Municipal de Limoeiro**. 2016.

LOCKE, John. **The second treatise of government**. Nova York: Liberal Arts Press, 1952 [1689].

LOPEZ-HURTADO QUIROZ, L. E. Trece claves para entender la interculturalidad em la educación latino-americana. In: PRATS, E. (Coord.) **Multiculturalismo y educación para la equidade**. Barcelona: Octaedro-OEI, 2007. P. 13-44.

LÓPEZ, N. **Equidad educativa y desigualdad social**: desafíos a la educación en el nuevo escenario latino americano. Buenos Aires: IIPE – UNESCO, 2005.

LOUREIRO, B. R. C.; RIBEIRO, D. C. **Política Social Neoliberal**: expressão da necessária relação Estado/capital. 2011. Disponível em: <<http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/mediacoes/article/view/9661/8507>> Acesso em set. 2015.

LUDKE, M.; ANDRÉ, M. **Pesquisa em Educação**: Abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 2010.

MANDEL, E. **A crise do capital**. São Paulo: Ensaio/Unicamp, 1990.

MARINI, C.; FALCÃO-MARTINS, H. **Todos por Pernambuco**: em tempos de governança: conquistas e desafios. Secretaria de Planejamento e Gestão do Governo do Estado de Pernambuco – SEPLAG/PE. Recife, 2014.

MARTINS, J. S. **Os camponeses e a política no Brasil**: as lutas sociais no campo e seu lugar no processo político. 5. Ed. Rio de Janeiro: Vozes, 1995.

MATOS, A. G. **Organização social de base:** reflexões sobre significados e métodos. Brasília, DF: Núcleo de Estudos e Desenvolvimento Rural/Conselho Nacional de Desenvolvimento Rural Sustentável/Ministério do Desenvolvimento Agrário/Abaré, 2003.

MATOS, R.; SATHLER, D.; UMBELINO G. **Urbano influente e rural não agrícola em Minas Gerais.** Anais do XI Seminário sobre a Economia Mineira. (2004).

McLAREN, P. **Multiculturalismo crítico.** Trad. Bebel Orofino Shaefer. São Paulo: Cortez, 1997.

MEAD, G. H, **Espírito, persona y sociedade:** Desde el punto de visto del conductismo social. Buenos Aires, Paidós, 1982.

MÉSZÁROS, I. **Para além do capital:** rumo a uma teoria da transição. São Paulo: Boitempo, 2002.

MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento:** pesquisa qualitativa em saúde. São Paulo: Hucitec/ABRASCO, 1992.

MILLER, E.; ALMON, J. **Crisis in the Kindergarten:** why children need do play in school. College Park: Alliance for Childhood, 2009. Disponível em: <http://www.allianceforchildhood.org/sites/allianceforchildhood.org/files/file/kindergarten_report.pdf> Acesso em: fev. 2016.

MORDUCHOWICZ, A. **Discursos de economía de la educación.** Buenos Aires: Losada, 2003.

MOREIRA, A. F. B.; CANDAU, V. M. Educação e cultura(s): construindo caminhos. **Revista Brasileira de Educação.** (on-line) n. 23. p. 156 a 168, 2003.

MUNARIN, A. Elementos para uma política pública de Educação do Campo. In: MOLINA, M. (org). **Educação do campo e pesquisa:** questões para reflexão. Brasília: MDA, 2006.

NUSSBAUM, M. **Justicia poética.** Santiago de Chile: Andrés Bello, 1997.

OECD netFWD. **Venture philanthropy in development:** dynamics, challenges and lessons in the search for greater impact. OECD Development Centre: Paris, 2014.

OLIVEIRA, D. A. As políticas educacionais no governo lula: rupturas e permanências. **RBPAE**, v. 36, n. 132, p. 625-646, jul.-set., 2009.

_____. Das políticas de governo à política de estado: reflexões sobre a atual agenda educacional brasileira. **Educação e Sociedade.** Campinas, v. 32, n. 115, p. 323-337, abr.-jun. 2011.

_____. Nova gestão pública e governos democrático-populares: contradições entre a busca da eficiência e a ampliação do direito à educação. **Educação e Sociedade.** Campinas, v. 36, n. 132, p. 625-646, jul.-set., 2015.

ORTIZ, Renato. Diversidade cultural e cosmopolitismo. **Lua Nova – Revista de Cultura e Política**, São Paulo, 1999, n. 47, p. 73-89.

PEREIRA, L. C. B. **Reforma da nova gestão pública: agora na agenda da América Latina, no entanto...** Revista do Serviço público. Ano 53, n. 1, jan./mar. 2002.

PERONI, V. **Reforma do Estado e a tensão entre o público e o privado.** In: Revista SIMPE – RS. p. 11-33. Porto Alegre, 2007.

_____. **Política educacional e papel do Estado no Brasil dos anos 90.** São Paulo: Xamã, 2003.

PINHO, A. S. T. **A heterogeneidade fundante das classes multisseriadas do meio rural: entre a persistência do passado e as imposições do presente.** Salvador: UNEB, 2004 (Dissertação)

PINO, A. **O social e o cultural na obra de Vigotski.** Educação e Sociedade, ano XXI, nº 71, jul. 2000.

PIZA, F. F.; SENA, L. B. **PMG3 – Escola Ativa.** 2001 Disponível em: <<http://www.tvebrasil.com.br/salto/boletins2001/cms/cmstxt3.htm>> Acesso em: mar. 2017.

PNUD. Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento. Relatório de Desenvolvimento Humano, 2010. **A Verdadeira Riqueza das Nações: vias para o Desenvolvimento Humano.** Disponível em: <http://www.pnud.org.br/hdr/arquivos/RDHglobais/PNUD_HDR_2010.pdf>. Acesso maio de 2015.

RAVITCH, D. Nota mais alta não é educação melhor. **Jornal Estado de São Paulo.** 02 de agosto de 2010. Disponível em: <<http://www.estadao.com.br/noticias/impresso,notamais-alta-nao-e-educacao-melhor,589143,0,htm>> Acesso em: out. 2015.

_____. **National opportunity to learn summit.** 2011. Disponível em: <<http://www.ucc.org/justice/public-education/pdfs/NatLOTL.pdf>> Acesso em: out. 2015.

RIBEIRO, M. **Educação do campo e Escola Ativa: contradições na política educacional no Brasil.** Educação em Revista, Marília, v. 12, n. 2, p. 23-40, jul./ dez. 2011.

RITZER, G. **The Macdonaldization of Society.** Thousand Oaks: Pine Forge, 1995.

ROBERTSON, R.; KHONDKER, H. Discourses of globalization. Preliminary considerations. **International sociology**, 13 (1), 25-40, 1998.

ROSEMBERG, F. Organizações multilaterais, estado e políticas de Educação Infantil. **Caderno de Pesquisa**, n. 115, p. 25-63, mar/2002.

ROSEMBERG, F.; ARTES, A. O rural e o urbano na oferta de educação para crianças de até 6 anos. In: BARBOSA, M. C. S. et al. (Org.). **Oferta e demanda de Educação Infantil no campo.** Porto Alegre: Evangraf, 2012. p. 13-69.

ROUSSEAU, J. **The social contract and discourses.** Londres: J. M. Dent and sons, 1973[1762].

SADER, E. Eles e nós: para a hegemonia pós-neoliberal, **Carta Maior**, 4, mar.2014.

SÁNCHEZ VÁSQUEZ, A. **Convite à estética**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999.

SANDER, B. **Gestão da educação na América Latina**: construção e reconstrução do conhecimento. Campinas. SP: Autores Associados, 1995.

SANTOS, B. S. **A construção multicultural da igualdade e da diferença**. Conferência proferida no VII Congresso Brasileiro de Sociologia. Rio de Janeiro: UFRJ, 1995. (Texto policopiado).

_____. **A globalização e as Ciências sociais**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

_____. **Um discurso sobre as ciências**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

_____. **A gramática do tempo**: para uma nova cultura política. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

_____. **As bifurcações da ordem**: revolução, cidade, campo e indignação. São Paulo: Cortez, 2016.

SANTOS, B. S.; NUNES, J. A. **Introdução: para ampliar o cânone do reconhecimento, da diferença e da igualdade**. In: SANTOS, B. S. (org.). *Reconhecer para libertar – os caminhos do cosmopolitismo cultural* – p. 25-68. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

SANTOS, B. S.; MENEZES, M. P. (Orgs) **Epistemologia do Sul**. São Paulo: Cortez, 2009.

SANTOS, B. S.; RODRÍGUEZ, C. Introdução: para ampliar o cânone da produção. In: SANTOS, B. S. (org.). **Produzir para viver: os caminhos da produção não capitalista**. Porto: Afrontamento, 2004. p. 21-66.

SARMENTO, M. J. **Infância, Exclusão Social e Educação para a Cidadania Activa**. Revista da Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense, Brasil, nº3, 2001. Maio: 53-74.

_____. **As culturas da infância nas encruzilhadas da segunda modernidade**. In: SARMENTO, M. J.; CERISARA, A. B. *Crianças e miúdos: perspectivas sociopedagógicas da infância e educação*. Porto: ASA, 2004. Disponível em: < http://cedic.iec.uminho.pt/textos_de_trabalho/textos/encruzilhadas.pdf >. Acesso em: out. 2014.

_____. Culturas infantis e interculturalidade. In: DORNELLES, L. V. *et al.*; (org). **Produzindo pedagogias interculturais na infância**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

SAVIANI, D. **Escola e Democracia**. 33. ed. rev. Campinas: Autores Associados, 2000.

SCHNEIDER, M. C. **Avaliação docente no Brasil e em Portugal**: análise das políticas e dos obstáculos políticos. 2014. 409 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2014.

SEM, A. **O racha do Multiculturalismo**. Folha de São Paulo, Suplemento Mais, p.8, 17 set. 2006.

SEVERINO, A. J. **Filosofia**. São Paulo: Ática, 2002.

SILVA, A. P. S.; PASUCH, J.; SILVA, J. B. **Educação Infantil do Campo**. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

SILVA, A. P. S.; PASUCH, J. **Orientações Curriculares Nacionais para a Educação Infantil do Campo**. In: I Seminário Nacional: Currículo em Movimento – Perspectivas Atuais, 2010, Belo Horizonte.

_____. **Orientações curriculares para a educação infantil do campo**. Versão preliminar. s/d. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=&gid=6675&option=com_docman&task=doc_download> Acesso em: maio/2015.

SILVA, A. F. **Plano de Desenvolvimento da Educação** – PDE, avaliação da educação básica e desempenho docente. *Jornal de políticas educacionais*. N. 8, jul.-dez., 2010, p. 63-73.

SILVA, A. F. **Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), avaliação da educação básica e desempenho docente**. *Jornal de políticas educacionais*. n. 8 | julho–dezembro de 2010. p. 63–73.

SILVA, A. F. Políticas de avaliação em larga escala no Brasil: princípios, implantação e riscos. In: _____.; RODRIGUES, Melânia Mendonça (Org.). **Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb)**: avaliação da educação, organização escolar e trabalho docente em escolas municipais do Estado da Paraíba. Campina Grande: EDUFPG, 2013. p. 17- 30.

_____. Plano de desenvolvimento da educação: avaliação da educação básica e desempenho docente. **Revista Inter-Ação**, Goiânia, v. 35, n. 2, p. 415-435, jul./ dez. 2010. Disponível em: < <http://www.revistas.ufg.br/index.php/interacao/issue/view/950/showToc>>. Acesso em: jul. 2017.

SILVA, H. L; MORAIS, T. C.; BOF, A. M. Educação no meio rural no Brasil: revisão de literatura. In: BOF, Alvana Maria (org). **Educação no Brasil Rural**. INEP/MEC. Brasília, 2006.

SILVA, M. A. **Qualidade social da educação pública**: algumas aproximações. *Cad. CEDES* [online]. 2009, vol.29, n.78, pp. 216-226. ISSN 0101-3262. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v29n78/v29n78a05.pdf>> Acesso em: ago. 2015.

SILVA, M. A. **Intervenção e consentimento**: a política educacional do Banco Mundial. Campinas: Autores Associados; São Paulo: Fundação do amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo, 2002.

SILVA JUNIOR, C. *et al.* **Infância, Educação e Neoliberalismo** - p. 42-56. São Paulo: Cortez, Editora, 1996.

SMITH, A. **A riqueza das nações** – investigação sobre sua natureza e suas causas. São Paulo: Abril Cultural, 1983.

SOARES, M. C. C. Banco mundial: políticas e reformas. In: TOMMASI, L.; WARDE, M. J.; HADDAD, S. (Orgs.). **O Banco mundial e as políticas educacionais**. São Paulo: Cortez Editora/Ação Educativa/PUC-SP, 1996.

SOROKIN, P. A.; ZIMMERMAN, C.C. e GALPIN, C. J. Diferenças Fundamentais entre o mundo rural e urbano. 1929. In: MARTINS, J. S. **Introdução Crítica à Sociologia Rural**. São Paulo: Hucitec, 1986.

SOUSA, M. F. G. **Educação Infantil**: os desafios da qualidade na diversidade. Texto com as ideias básicas da palestra de abertura do “Seminário Nacional de Educação Infantil do Sesi: Identidade na diversidade”. Disponível em: <[forum.insite.com.br/arquivos/13935/qualidadena diversidade](http://forum.insite.com.br/arquivos/13935/qualidadena%20diversidade)> Acesso em: nov. 2016.

SOUZA, M. F. G. **Educação infantil**: os desafios da qualidade na diversidade. Texto com as ideias básicas da palestra de abertura do “Seminário Nacional de Educação Infantil do Sesi: Identidade na Diversidade”. Belém, PA. Agosto de 1998.

SOUZA, C. M. **Nenhum brasileiro sem escola**: projetos de educação de adultos do Estado desenvolvimentista. Dissertação (Mestrado em História) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1999.

SPOSATI, A. Equidade. In: OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A. M. C.; VIEIRA, L. M. F. **DICIONÁRIO: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM

TAUBMAN, P. M. **Teaching by numbers**: deconstructing the discourse of standards and accountability in education. New York: routledge, 2009.

TEODORO, A. **Globalização e educação**: políticas educacionais e novos modos de governação. São Paulo: Cortez; Instituto Paulo Freire, 2003.

TONET, I. **Educação, cidadania e emancipação humana**: crítica da colocação da cidadania como objetivo maior da educação e proposta de substituição pela categoria da emancipação humana. Marília: UNESP, 2001.

TRIVINOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 2008.

UNESCO/OEA/BRASIL. **Seminários Interamericanos de Educación**. Washington D. C., 1951.

UNESCO. **Wold Declaration on Education for All and Framework for Action to meet Basic Learning Needs**. Jomtien, Tailândia, 1990.

_____. **Marco de acción de Dakar**: educación para todos: cumplir nuestros compromissos comunes. Paris: UNESCO, 2000.

VIANNA, M. L. T. W. **A nova política social no Brasil**: uma prática acima de qualquer suspeita teórica? Praia Vermelha: estudos de política e teoria social, Rio de Janeiro, n. 18, p. 120-144, jan./jun. 2008.

VILHENA JÚNIOR, W. M.; MOURÃO, A. R. B. Política pública e os movimentos sociais por uma educação do campo. In.: GHEDIN, E. (Org.) **Educação do Campo**: epistemologia e práticas. 1. Ed. São Paulo: Cortez, 2012.

YOUNG, M. **Para que servem as escolas?** Educação e Sociedade, Campinas, v. 28, n. 101, p. 1287-1302, set./dez. 2007.

ZABALZA, M. A. **Qualidade em educação infantil**. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

ZANELLA, A. V.; SAIS, A. P. **Reflexões sobre o pesquisar em psicologia como processo de criação ético, estético e político**. *Análise Psicológica*, 4, XXVI, p. 679-687. 2008.

APÊNDICES: INSTRUMENTOS DE COLETA DE INFORMAÇÕES

ROTEIROS DE ENTREVISTA

a) Representante da associação de moradores da comunidade

1. Como você descreve a Educação Infantil das crianças do campo ofertada no município?
2. O que levou o município de Limoeiro-PE a fechar várias escolas no campo?
3. Que justificativas foram apresentadas à comunidade para fechar a escola?
4. Como ocorreu o processo de fechamento da escola da comunidade?
5. Que sujeitos estiveram envolvidos nesse processo de fechamento das escolas?
6. Como a comunidade se posicionou quanto ao fechamento da escola?
7. Como foi a participação da associação de moradores da comunidade nesse processo de fechamento da escola?
8. A comunidade buscou o apoio de algum movimento social organizado ou de alguma liderança política durante o processo? (Como se deu o processo?)
9. Como era as condições de funcionamento da escola que foi desativada?
10. Que critérios foram usados para escolher a(s) escolas(s) para onde foram deslocadas as crianças da Educação Infantil?
11. Como você descreve o atendimento da escola para onde as escolas foram deslocadas?
12. Quais são os meios utilizados pelas crianças pequenas para chegar a escola de outras comunidades?
13. Quais são as condições desses meios de transportes escolar para as crianças pequenas?
14. Quem acompanha as crianças pequenas no deslocamento?
12. Como você avalia a qualidade da Educação Infantil das crianças do campo com esse processo de nucleação escolar? Por quê?

b) Representante da Câmara de Vereadores

- 1 Como você descreve a Educação Infantil das crianças do campo no município de Limoeiro?
- 2 O que levou o município a fechar várias escolas localizadas no campo a partir de 2010?
- 3 Como foi o processo de fechamento dessas escolas localizadas no campo? (Quem foram os sujeitos envolvidos nesse processo?)
- 4 Como as comunidades se posicionaram quanto ao fechamento das escolas?
- 5 Houve algum movimento organizado ou particular em relação ao fechamento? Buscaram apoio junto aos vereadores?
- 6 Qual foi o posicionamento da Câmara dos Vereadores em relação ao fechamento das escolas?
- 7 Quais as consequências do fechamento dessas escolas para a comunidade e para as crianças?
- 8 Quais as condições do transporte escolar que conduz essas crianças pequenas para outras comunidades? (Meio de transporte utilizado? Acompanhantes das crianças? Distância percorrida? Disponibilidade do transporte?)
- 9 Qual a diferença entre o atendimento que era ofertado na escola que foi fechada e o que está sendo oferecido na escola atual? (Infraestrutura, adequação curricular, formação dos professores, divisão das turmas)
- 10 Como você avalia a Educação Infantil ofertada às crianças do campo com esse processo de nucleação escolar? Por quê?
- 11 O que a Educação Infantil das crianças do campo precisa ter pra ser considerada de qualidade?
- 12 Que projetos foram apresentados na Câmara dos vereadores tendo como foco a educação das crianças do campo?
- 13 O que a Educação Infantil das crianças do campo precisa ter para ser considerada de qualidade?

c) Representante do sindicato dos professores

- 1 Quais as principais reivindicações postas na pauta do sindicato dos professores do município de Limoeiro?
- 2 Como você descreve a Educação infantil das crianças do campo no município de Limoeiro?
- 3 O que levou o município de Limoeiro a fechar várias escolas localizadas no campo a partir de 2010?
- 4 Quais foram os critérios utilizados pela gestão municipal para o fechamento dessas escolas no campo?
- 5 Como o processo de fechamento da escola?
- 6 Que critérios foram utilizados para a escolha das escolas que receberiam as crianças da Educação Infantil dessas comunidades do campo?
- 7 Qual foi o posicionamento do sindicato diante do processo de nucleação escolar?
- 8 Quais foram as consequências do fechamento dessas escolas para a comunidade e para as crianças?
- 9 Como você avalia as condições do transporte das crianças pequenas do campo para as escolas em outras comunidades?
- 10 Quando o sindicato acionou o Conselho Tutelar em relação aos direitos das crianças referente ao transporte escolar, qual foi o encaminhamento que foi tomado pelo Conselho Tutelar?
- 11 Como você avalia o currículo da Educação Infantil das crianças do campo no município?
- 12 Como você avalia a formação inicial e continuada dos professores da Educação Infantil das crianças do campo no município?
- 13 Como sindicalista, como você vê a organização das comunidades do campo na luta pelos seus direitos?

d) Gestora da escola no período em que a escola foi desativada

- 1 Como você descreve a Educação Infantil das crianças do campo no município?
- 2 O que levou o município a fechar várias escolas localizadas no campo?
- 3 Como foi o processo de fechamento dessas escolas localizadas no campo?
- 4 Quais critérios foram utilizados para o fechamento das escolas?
- 5 Como a comunidade se posicionou quanto ao fechamento da escola?
- 6 Houve algum movimento organizado ou particular em relação ao fechamento da escola?
- 7 Quais as consequências do fechamento dessa escola para a comunidade e para as crianças?
- 8 Quais as condições do transporte escolar que conduz essas crianças pequenas para outras comunidades?
- 9 Qual a diferença entre o atendimento que era ofertado na escola que foi fechada e o da escola para onde as crianças foram deslocadas? (Infraestrutura, adequação curricular, formação dos professores, divisão das turmas)

e) Gestora da escola núcleo

1. Como você descreve a Educação Infantil das crianças do campo no município?
- 1 O que levou o município de Limoeiro a fechar várias escolas localizadas no campo?
- 2 Que critérios foram adotados para selecionar esta escola como núcleo?
- 3 Existem crianças na idade de Educação Infantil e creche que não estão se matriculando na Educação Infantil? Por quê?
- 4 Qual foi o posicionamento da associação da comunidade em relação à transferência das crianças para outra comunidade?
- 5 De quais comunidades rurais a escola núcleo recebe crianças na Educação Infantil?
- 6 Que meios as crianças utilizam para chegar à escola?
- 7 Como você avalia o transporte escolar das crianças?
- 8 De que forma a criança do campo é contemplada no projeto curricular do município? Existe uma orientação específica para as escolas que atendem a Educação Infantil das crianças do campo?
- 9 Como é a formação dos professores que atuam na Educação Infantil das crianças do campo?
- 10 Que investimentos foram feitos pela gestão municipal com foco na Educação Infantil das crianças do campo?
- 11 Que investimentos a escola núcleo recebeu para atender as crianças da Educação Infantil de outras comunidades?
- 12 Como você avalia a qualidade da Educação Infantil ofertada às crianças do campo?
- 13 Quais as consequências da nucleação escolar no campo para as crianças da Educação Infantil?
- 14 Existe algum movimento organizado ou outras formas de manifestações nas comunidades com foco na luta pelos direitos das crianças?
- 15 Como o sindicato dos professores se posicionou nesse processo de nucleação?

f) Gestora da Secretaria Municipal de Educação

- 1 Como você descreve a Educação Infantil das crianças do campo no município de Limoeiro no período entre 2010 e 2016?
- 2 O que levou o município a fechar várias escolas localizadas no campo a partir de 2010?
- 3 Que bases legais ou político-pedagógicas fundamentaram esse fechamento das escolas?
- 4 Quais critérios foram utilizados para o fechamento dessas escolas?
- 5 Que critérios foram adotados para escolher as escolas receptoras das crianças da Educação Infantil de outras comunidades?
- 6 Como foi o processo de fechamento dessas escolas localizadas no campo? (Quem foram os sujeitos envolvidos nesse processo?)
- 7 Como as comunidades se posicionaram quanto ao fechamento das escolas? (Houve algum movimento organizado ou particular em relação ao fechamento das escolas?)
- 8 Quais as consequências do fechamento dessas escolas para a comunidade e para as crianças pequenas?
- 9 Quais as condições do transporte escolar que conduziu essas crianças pequenas do campo para as escolas em outras comunidades nesse período entre 2010 e 2016? (Qual o meio de transporte utilizado e quem acompanha as crianças? Como é feita a seleção dos transportes que conduzem as crianças?)
- 10 Qual a diferença entre o atendimento ofertado nas escolas do campo e o ofertado nas escolas da sede municipal neste período entre 2010 e 2016? (Houve alguma diferença no currículo para as crianças do campo? Houve alguma formação específica para os professores que atendem às crianças do campo? Os professores são da comunidade do campo?)
- 11 Que projetos ou investimentos foram efetivados pela gestão municipal com foco na Educação Infantil das crianças do campo nesse período?
- 12 Como você avalia Educação Infantil das crianças do campo com o processo de nucleação escolar quanto à oferta e a qualidade da oferta nesse período?