

A EDUCAÇÃO INTEGRAL E A ALTERNÂNCIA NA ESCOLA ESTADUAL RURAL TAYLOR EGÍDIO (ERTE), JAGUAQUARA, BAHIA. UM MODO DE RESISTÊNCIA E CONTRA-HEGEMONIA

Neila Silva de Oliveira

Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia

Rejane Souza Ribeiro de Cristo

Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia

Tânia Regina Braga Torreão Sá

Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia

Resumo: Existe uma relação de natureza dialética aproximando os conceitos de educação integral e alternância. O que se pretende nesse artigo é investigar essa relação, tomando como *locus* da investigação a Escola Estadual Rural Taylor Egídio (ERTE), localizada em Jaguaquara, Bahia. A ERTE é uma instituição que funciona há 20 anos em período integral, atendendo a 300 crianças por um período de um mês, 150 de cada vez. Na elaboração desse trabalho foram realizadas pesquisas bibliográficas, documentais e de campo que visaram uma melhor compreensão acerca da história do modo de organização dessa escola, pois, A ERTE é uma instituição modelo, reconhecida por todos como uma escola *freiriana*, e como uma das mais prestigiadas escolas residência rurais do país. Considerando o contexto que levou a implantação da ERTE e, mais ainda, considerando as tessituras do quadro social, político e econômico sempre exigiram muita negociação para garantir a existência da escola, nesse artigo prestamos uma homenagem a ERTE falando das urdiduras que levaram tal instituição a ser reconhecida como um espaço contra-hegemônico e de resistência para todos nós, que acompanhamos de perto o formidável trabalho lá executado.

Palavras chave: ERTE. Educação Integral e Alternância. Resistência. Contra-Hegemonia.

Introdução

Esse artigo apresenta os resultados parciais de um Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) de graduação em pedagogia que está sendo desenvolvido sob a orientação da Profa. Dra. Tânia Regina Braga Torreão Sá, líder do Núcleo de Estudos e Pesquisas (NEPE) e do Grupo de Pesquisa (GP) / Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) denominado Núcleo de Estudos Sobre Memória, Ideologia, Trabalho e Educação (NEMTrabE). Ademais, ele exhibe um esforço de entendimento sobre a dinâmica de funcionamento e concepção ideopolítica que baliza o funcionamento da ERTE que é considerada uma das mais tradicionais escolas no Estado da Bahia, referência nacional e

internacional de resistência e contra-hegemonia, num cenário de desprestígio das políticas e acesso e permanência a escola do campo.

Sobre a natureza dessa proposta, ela se situa como uma pesquisa básica que tem o objetivo de gerar conhecimentos e reflexões sobre a proposta pedagógica da ERTE e seus compromissos ideopolíticos com a resistência e contra-hegemonia. Nesses termos, ela também se situa como uma pesquisa exploratória que está se utiliza dos procedimentos da pesquisa bibliográfica, documental e ao estudo de caso. Quanto à abordagem do problema – em que medida o Projeto Político Pedagógico (PPP) da ERTE pode sustentar o ideário da resistência e contra-hegemonia na ERTE? – esse trabalho aborda o tema valendo-se do procedimento quali-quantitativo.

Jaguaquara um município de perfil agrário

A ERTE foi implantada no município de Jaguaquara em março do ano de 2001. Jaguaquara é um município baiano, situado na região econômica sudoeste do Estado da Bahia, e que se encontra dentro dos limites das microrregiões de Jequié e do Vale do Jiquiriçá.

Segundo dados pesquisados no site da Prefeitura Municipal, Jaguaquara foi criada dentro de uma fazenda chamada Toca da Onça e sua história tem como ponto de partida a chegada do casal Guilherme Martins do Eirado e Silva e Luzia de Souza e Silva há região, no ano de 1896. Na sede da fazenda aonde Guilherme e sua esposa se instalaram, haviam 3 casas: a casa da sede, residência do casal, posteriormente doada às Franciscanas Imaculatinas, hoje, Colégio Luzia Silva. Existia uma casa de negócios com depósitos, dependências de empregados e rancharia para viajantes que foi demolida para dar lugar à Praça J.J. Seabra; e uma casa de farinha que foi reformada e atualmente, pertence à família Minahim.

Ainda segundo o site da PMJ, em 1913, após enfrentar árduas lutas políticas, Guilherme Martins do Eirado conseguiu autorização para a passagem da Estrada de Ferro que partia do município de Nazaré das Farinhas, recôncavo sul do Estado da Bahia, pela sede do povoado, impedindo que a estação fosse construída no povoado da Casca aonde certamente a passagem da estrada de ferro, traria menores benefícios para o município *jaguaquarense* e região.

A Lei nº 174, de 05 de outubro de 1915 mudou a denominação do então povoado Toca da Onça, para Jaguaquara, que tem o mesmo significado na língua Tupy. Em 16 de Maio de 1916 foi criado o distrito de Jaguaquara, pelo Decreto 1.540. Através da Lei Estadual nº 1.472,

de 18 de Maio de 1921, Jaguaquara foi elevada à categoria de vila e município sendo, conseqüentemente, seu território desmembrado do município de Areia.

O Decreto nº 1.560 de 17 de Julho de 1922 criou o termo judicial Jaguaquara e em 7 de setembro 1922 tomou posse o primeiro juiz do município. A sede do município, então chamada Vila de Jaguaquara, foi elevada à categoria de cidade pela Lei Estadual 1.673 de 30 de agosto de 1923.

Acerca de sua economia, o município de Jaguaquara se destaca no cenário baiano por atividades vinculadas a base primária (agricultura), ocupando o lugar de 5º produtor baiano de abacate; 5º lugar na produção em limão; 4º lugar na produção de maracujá; 8º lugar na produção de tomate; e 2º lugar na produção hortigranjeiros da Bahia.

Mas qual a importância de apresentar aspectos da formação territorial e das características econômicas do município de Jaguaquara num trabalho que aborda a educação integral e a alternância na ERTE?

Primordialmente, é preciso considerar que a ERTE está instalada sob uma base territorial complexa – o município endogenamente, falando –, e essa base territorial se liga há uma totalidade ainda maior. Exogenamente também, Jaguaquara está mais diretamente ligada à região sudoeste e ao centro sul do Estado da Bahia, com quem esse município mais frequentemente faz negócios. Negócios em boa medida, vinculados ao setor primário.

Dizer que a economia *jaguaquarense* está vinculada, desde a sua gênese, até os dias atuais, ao setor primário, implica admitir que o perfil de tal município ainda permanece agrário, advindo dessa identificação com o mundo rural a importância de falar da ERTE que, também, se identifica como uma escola rural.

Dados do Censo Demográfico de 2010, inclusive, apontam que Jaguaquara tem 38.858 habitantes morando na zona urbana e 12.161 habitantes morando na zona rural, esse último número correspondendo há 24,0% da população total, o que em si poderia parecer uma informação contraditória, mas não é!

Ora, se temos 76% da população total *jaguaquarense* morando na zona urbana, e apenas 24% de sua população morando na zona rural, então, por que afirmar que o município de Jaguaquara preserva o seu perfil agrário? Porque entendemos que as informações estatísticas demandam ser interpretadas globalmente, a ponto de construirmos a compreensão que o contingente populacional a maior dos moradores da zona urbana de Jaguaquara não tem a ver com o peso que a produção agrícola tem no desenvolvimento desse município. As atividades econômicas fundamentais que sustentam tal espaço, por isso mesmo, estão

indelevelmente vinculados ao setor primário e por isso se diz que Jaguaquara tem perfil eminentemente agrícola.

A ERTE: Resistência e contra-hegemonia inscritas desde o seu PPP

Os grupos que compõem a ERTE estão divididos em dois: o primeiro é composto pela família dos alunos da escola e a comunidade; 2) e o segundo é composto por pessoas que fazem parte da equipe multidisciplinar que realiza o trabalho pedagógico dentro do espaço escolar, a saber: os alunos, a equipe de professores, de coordenadores pedagógicos, diretores e outros auxiliares que são guiados por uma proposta pedagógica que visa à formação do educando e o desenvolvimento do meio em que o aluno está inserido.

Esse perfil de pessoas que ‘faz a ERTE acontecer’, é quem define ‘qual cara’ o Projeto Político Pedagógico (PPP) da instituição deve ter. O PPP da ERTE, elaborado entre 2013 – 2016, aliás, registra o compromisso dessa instituição em possibilitar aos alunos atendidos, o domínio do sistema de notação gráfica da língua materna, que deve ser respeitada em suas singularidades. Também os sujeitos que compõem a ERTE são acolhidos como sujeitos de cultura diferente, não deficitários, e, sobretudo, imersos numa *práxis* pedagógica que faz valer o discurso da concepção *freireana* de educação integral.

Além disso, o PPP da instituição assume compromissos indelévels com a pedagogia radical de alfabetização crítica. Ele propõe ainda mais, uma contínua reflexão sobre a língua; sobre a importância dos eventos de letramento; sobre a garantia da oralidade e da oralização; sobre a consciência fonológica; as atividades epilinguísticas; as contribuições do construtivismo; as metodologias significativas sociointeracionistas; o fortalecimento da autoestima; e o desenvolvimento da espiritualidade e autoconhecimento de todos os envolvidos com a escola (PPP 2013 – 2016, 2018).

Na ERTE, atualmente, os estudantes camponeses alternam períodos de permanência de 40 dias na escola e 40 dias em suas moradias no campo. E sendo assim, quando estão em suas casas, eles realizam diariamente atividades didáticas e agrícolas, sendo acompanhados na elaboração dessas atividades por “professores itinerantes”, contratados pela instituição. Quando estão dentro da escola, ao mesmo tempo em que os alunos recebem orientação para o trabalho com o cultivo e cuidados com a terra e quando estão em casa, eles também recebem apoio pedagógico para lidar com o conteúdo escolar, mediado pelo conteúdo sobre a terra aonde extraem aprendizado e o sustento de suas famílias, estreitando e fortalecendo os nexos

que levam a integração escola / família / comunidade, que é um traço comum da organização geral das Escolas Família Agrícola (EFA)¹, modelo na qual a ERTE se inspira.

No que diz respeito a sua capacidade física total, a ERTE consegue atender há 1000 crianças e adolescentes camponeses por turma, turma essa que é dividida em 2 grupos, cada grupo sendo composto por 500 alunos. Enquanto o grupo 1 reside no internato da escola, o grupo 2 está em suas moradias recebendo diariamente, a visita da equipe itinerante docente e técnica (PPP ERTE 2013 – 2016, p. 4).

Segundo Pereira e Dias (2019) em 2001, quando da sua inauguração, a ERTE contava com 300 alunos matriculados e ano a ano aumentava o quantitativo dessas matrículas. Tanto que em 2015, a instituição chegou a comportar 625 estudantes em 2 grupos alternantes. Nos primeiros anos da escola, a alternância se fazia num período de 30 dias na escola, por 60 dias na comunidade de origem (PEREIRA e DIAS, 2019, p. 15). Atualmente, no entanto, quando um dos grupos está dentro da escola, a capacidade física da ERTE permite o atendimento de 300 crianças e adolescentes camponeses que são divididas em 2 grupos, cada grupo sendo composto por 150 alunos. Enquanto o grupo 1 reside no internato da instituição, o grupo 2 está em suas moradias recebendo, diariamente, a visita da equipe itinerante docente e técnica (PPP ERTE 2013 – 2016, p. 4).

Para sustentar o modelo da organização da escola de alternância, que redundava muito oneroso em termos financeiros para os entes mantenedores da instituição – somente para se ter uma ideia, em termos de alimentação, a ERTE oferece aos alunos, 750 refeições diariamente, a saber, 150 cafés da manhã, 150 almoços, 150 jantares, 300 lanches, respectivamente da manhã e da tarde –, a estrutura organizacional e o funcionamento da ERTE diferem da maioria das propostas de escolas regulares – ainda que essas sejam rurais ou do campo – visto que, nos horários semanais de aula, a equipe técnica da instituição assegura que não haja ociosidade de tempo para os alunos.

Acerca das disciplinas do currículo da escola básica – português, matemática, geografia, história, inglês e filosofia –, na ERTE é promovida a inclusão de aulas práticas de agricultura, cuidados individuais com o corpo, higienização, exercícios físicos, atendimento individualizado, atividades de espiritualidade, atividades domésticas, orientação sexual e

¹ As Escolas Famílias Agrícolas (EFA's), são instituições que funcionam através do princípio pedagógico da alternância, procurando valorizar as situações e experiências cotidianas dos estudantes e de seus familiares, incentivando a elaboração de propostas concretas voltadas para o trabalho no campo e devotadas a valorização da cultura e modo de vida inerentes a esse lugar. A finalidade maior é contribuir para o desenvolvimento socioambiental das comunidades rurais onde atuam e evitar o êxodo dos jovens para a cidade (CERQUEIRA, M.C.A. e SANTOS, C.R.B. As escolas famílias agrícolas, a pedagogia da alternância e o caderno da realidade. 2004. Disponível: . Acesso em: 03 mar.

sobre as consequências do uso de drogas, dentre outras práticas educativas que estão instaladas dentro do currículo dessa “escola residencial”.

De acordo com dados coletados no site www.melhorescola.com.br, em 2017, face as imposições do modelo de alternância, em termos infraestruturais, a instituição contava com 9 salas de aulas; 53 funcionários, dentro desse quantitativo estando incluídos efetivos, terceirizados, prestadores de serviços temporários e voluntários, representantes da comunidade; sala de diretoria; sala de professores; laboratório de informática; quadra de esportes descoberta; cozinha; biblioteca; banheiros (fora do prédio, dentro do prédio e banheiro adequado à alunos com deficiência ou mobilidade reduzida); dependências e vias adequadas a alunos com deficiência ou mobilidade reduzida; sala de secretaria; refeitório; dispensa; almoxarifado; pátio coberto; alojamento de alunos; alojamento de professores; área verde e lavanderia.

Atualmente, no entanto, tendo em vista os constantes atrasos no repasse de verbas para a unidade gestora e, também, devido ao contingenciamento financeiro que subordina as políticas públicas educacionais do Governo do Estado da Bahia, a ERTE consegue atender apenas 150 alunos em cada grupo que alterna 40 dias na escola e 40 dias em suas comunidades. O número de funcionários da escola, que em 2013 era de 54 pessoas também foi drasticamente reduzido: de 54 trabalhadores diretamente ligados à instituição, a ERTE passou a funcionar contando com 36 trabalhadores, assim distribuídos: 1 diretor (servidor efetivo); 1 vice-diretora (servidora efetiva); 1 coordenadora pedagógica, que trabalha em regime de cooperação técnica com a rede escolar municipal de Jaguaquara; 24 docentes, com regime de trabalho de 20 horas, e que até 2016 cumpriam carga horária de 40 horas; e 9 funcionários trabalhando no apoio, o que sinaliza caminhos que ameaçam a permanência do trabalho educacional realizado dentro da instituição.

O PPP da ERTE (2013 – 2016) também, sinaliza que a prática educativa da instituição se ancora na visão jurídica inspirada pela Resolução CNE/CEB 1/2002 que, por sua vez, baliza a elaboração das Diretrizes Operacionais da Educação Básica nas Escolas do Campo (DOEBEC), documento que, por força da lei, reconhece:

[...] o modo próprio de vida social e o de utilização do espaço do campo como fundamentais, em sua diversidade, para a constituição da identidade da população rural e de sua inserção cidadã na definição dos rumos da sociedade brasileira, e tendo em vista o disposto na Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 – LDB, na Lei nº 9.424, de 24 de dezembro de 1996, e na Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001, que aprova o Plano Nacional de Educação, e no Parecer CNE/CEB 36/2001, homologado pelo Senhor

Ministro de Estado da Educação em 12 de março de 2002 de que as pessoas do campo, especificamente nas fases da infância, adolescência e juventude, têm todas as possibilidades de aprender desde que sejam respeitadas em suas singularidades, acolhidas como sujeitos de cultura diferente, não deficiente [...] (DOEBEC, 2002, p.1).

Pelo que resta de inequívoco na DOEBEC a identidade de escolas como a ERTE é definida pela sua vinculação às questões inerentes à realidade da educação do campo no país e funciona mediatizada com a realidade do público que torna a escola viva, pulsante.

Assim é que, ancorando-se na temporalidade e saberes próprios de todos os grupos a que compõem, bem como, amparado por memórias coletivas que estão a sinalizar futuros, futuros esses que indicam a necessidade de conexão entre redes de ciências e tecnologias disponíveis na sociedade e nos movimentos sociais é que se associam as soluções exigidas pela escola de tempo integral com a vida coletiva dos alunos do campo (DOEBEC, 2001, p. 1), é que a ERTE se tornou uma instituição singular, seja no testemunho prestado sobre a escola por pessoas da representatividade da Professora Magda Soares²; seja pela experiência de quem passa e/ou passou pelos seus bancos; seja pelo quadro de profissionais que lhe compõem e que a tornaram uma ‘segunda casa’.

Atendendo há estes dispositivos legais evidentemente, mas, sobremaneira, lastreando-se no legado teórico metodológico construído por Freire, para quem, a educação é ao mesmo tempo “[...]” um ato de amor e coragem [...]” (FREIRE, 1967) que precisa assumir dimensões políticas, favorecendo a transformação dos educandos e de sua realidade, a ERTE busca fortalecer a integração escola / família / comunidade por meio da promoção do modelo pedagógico que organiza a escola dentro dos parâmetros do sistema de alternância, propiciando assim, a educação integral que visa contemplar dimensões da vida humana, do ponto de vista emocional, físico, psíquico, espiritual, intelectual e ambiental na promoção da integração entre a escola, a família e a comunidade.

Tomando por princípio, então, que a formação humana se dá por meio de um processo reflexivo e que tem caráter permanente, e tomando por base, mais ainda, que o modelo da ERTE se opõe ao paradigma da racionalidade exclusivamente técnica que se espraia pelo Estado da Bahia desde 2012, na forma da propagação dos Centros Regionais de Ensino Médio com Intermediação Tecnológica / Ensino Médio com Intermediação Tecnológica (CEMIT / EMITEC), no qual a maioria dos professores são substituídos pelos tutores do processo de

² Magda Soares é professora titular emérita da Faculdade de Educação da UFMG. Pesquisadora do Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita – Ceale – da Faculdade de Educação da UFMG. Graduada em Letras, doutora e livre-docente em Educação. É autora de diversos livros, e especialmente conhecida por seus livros didáticos de Língua portuguesa usados dos anos 1970 a 1990.

ensino aprendizagem – só para falar de um dos equívocos dessa proposta –, é que evidenciamos algumas das contradições entre a “educação bancária”, o modelo hegemônico na escola brasileira, sobretudo, na escola rural e a educação integral, que nos parece vige na ERTE.

Pelo exposto acima, fica claro que o aspecto que melhor caracteriza o modelo da alternância é o arranjo da integração escola / família / comunidade que ele favorece. Refletir sobre tal integração, por essa razão exige, antes de qualquer coisa, problematizar se há a possibilidade de estabelecermos uma relação de correspondência de natureza dialética que pode ou não aproximar o conceito de educação integral e o modelo de alternância das concepções de resistência e contra-hegemonia. Mais que isso, até que nível se pode problematizar o ato de “ensinar sobre a vida” e de viver a vida dentro da escola, da família e da comunidade, mantendo inalterado os pilares da sociedade de classe?.

Que resistência e que contra-hegemonia (r)existe na ERTE?

O ponto de partida para pensar as formas de resistência e contra-hegemonia que tem como *locus* a ERTE, não poderia ser outro: partirmos da conceitualização de resistência para pensar se tal escola, por sua proposta de educação integral no modelo de alternância, se situa realmente dentro das balizas conceituais delimitadoras de um projeto com tais características. Depois, trataremos algumas reflexões sobre a teoria, método e categoria que dá forma ao conceito de resistência e contra-hegemonia, há fim de verificar se se pode perfilar a proposta pedagógica da ERTE com tais balizas, também.

Assim é que, tomando como ponto inicializador das nossas reflexões, o *Dicionário Informal* investigamos o substantivo feminino “resistência”, a quem é atribuída a seguinte definição: “[...] Ato ou efeito de resistir. Força que se opõe a outra, que não cede a outra...Aquilo que se opõe ao deslocamento de um corpo que se move [...]” (DICIONÁRIO INFORMAL, 2019).

Quisemos começar por essa conceitualização mais direta, menos complexa, extraída de um dicionário *online* de língua portuguesa, porque, ainda se tomássemos a palavra resistência, associando-a ao espectro de contribuições do senso comum, da ciência sociológica ou da ciência política aonde o termo é mais profundamente discutido, em ambos, tal conceito ainda assim apareceria relacionado ao movimento, isto é “[...] há diferentes formas de oposição ativa e passiva [...]” (BOBBIO, MATEUCCI E PASQUINO, 1998, p.1114 que são mobilizadas em face de um processo de “conscientização” que emerge a partir da tomada de

posição sobre uma pauta que é considerada negligenciada socialmente, e sob a qual quem “resiste” quer militar, ser ativo.

É nesses termos, portanto, que o conceito de resistência se vincularia muito mais há uma reação que há uma ação, reação essa, que se coloca na defesa de uma pauta que solicita comprometimento pessoal e dialeticamente social.

Mas e quanto a contra-hegemonia? Será possível caracterizar o trabalho pedagógico realizado na ERTE como um exemplo de contra-hegemonia? Dispostos a refletir sobre essa questão, faz-se necessário situar as balizas que caracterizam tal conceito, também e, para isto impossível seria, deixar de contar com as contribuições de Gramsci que nos legou 33 cadernos manuscritos, todos eles publicados somente após a sua morte, os famosos *Cadernos do cárcere*.

Paradoxalmente e a despeito de, no parágrafo acima, citarmos Gramsci por ele ter-nos legado o conceito de hegemonia, é fundamental pôr em relevo que, no que diz respeito a contra-hegemonia – basilar para esse trabalho –, este último marco conceitual não faz parte do escopo de contribuições do autor italiano.

Aliás, quem tiver a disposição de perscrutar a vasta obra *gramsciana* inteira, poderá se surpreender ao se certificar que no decurso de cada linha de seus Cadernos e de toda a sua robusta produção intelectual, não há uma menção sequer há tal termo (SOUZA, 2013). Quem lega o conceito de contra-hegemonia para o mundo acadêmico, então?; e o que justifica a citação à Gramsci se o autor não é o responsável pela construção de tal conceito?

Respondendo a primeira questão, lembramos que o conceito de contra-hegemonia foi criado por Williams na obra *Marxismo e literatura* (2000). Williams que é um estudioso perfilado com os estudos culturais é, também o responsável por incorporar ao legado teórico *gramsciano* o conceito de contra-hegemonia.

Ele justifica a adição do termo ao espólio teórico conceitual deixado por Gramsci porque entende que, o conceito de hegemonia – este sim, de autoria do filósofo italiano – deve ser revisto, já que em suas aproximações com a dialética marxista e os estudos culturais, toda hegemonia necessariamente deverá pressupor uma contra-hegemonia.

Partindo, também da premissa que considera que Marx – esteio da obra de Gramsci – não trata a dimensão da cultura enquanto expressão de relevo para um processo revolucionário e que, ao contrário, Gramsci toma-a enquanto marco fundamental para as suas construções teóricas, é que asseveramos: a concepção *gramsciana* de hegemonia e dialeticamente, a concepção de contra-hegemonia, associada ao pensador italiano também, não se restringe a uma análise que possa ser focalizada exclusivamente no campo da

economia política, mas, pelo contrário, evidencia o campo da cultura enquanto elemento fundamental na luta pela obtenção de consensos.

Não obstante, colocada dessa forma por Gramsci à política, a cultura e a economia não estão separadas, pois, formam um “bloco histórico” coeso, uma unidade inter-relacional.

É por essa razão que Silva assevera “[...] a hegemonia não é algo estático, passivo, pelo contrário, ela é um processo, sua estrutura interna é complexa e sofre resistências, modifica-se, altera-se [...]” (WILLAMS apud SOUZA, 2013, p. 69) porque vai sendo instada dentro da realidade concreta, com o objetivo de estabilizá-la.

Já a contra-hegemonia é o elemento que, pelo contrário, tenta desestabilizar a sociedade e seus grupos, avivando-a em alguns momentos, e mantendo-a alerta em relação aos processos democráticos.

Respondendo há segunda questão – o que justifica a citação à Gramsci se o autor não é o responsável pela construção do conceito de contra-hegemonia? –, podemos dizer que, Gramsci certamente não elaborou o conceito de contra-hegemonia, conquanto, ao discutir a construção de novos parâmetros civilizatórios e culturais, produzidos e reproduzidos por parte dos grupos sociais subalternizados – subalternização aqui entendida enquanto condição social construída e que responde ao arranjo das relações sociais de produção –, proletários e trabalhadores em geral, ele tenha ajudado a pensá-la enquanto processo “molecular” que, vai sendo construído lenta e paulatinamente, até que haja certo nível de estabilização, posta no plano social. “[...] A construção da hegemonia – e da contra-hegemonia, por conseguinte – nesses termos, envolve a fusões do velho com o novo, progressos e retrocessos, cessão e aquisição. Envolve conquistar espaços nas “trincheiras” modernas da luta – a sociedade civil [...]” (SOUZA, 2013, p. 36, *grifos nossos*).

Nos *Cadernos do cárcere* (1999) Gramsci discorre sobre o sociometabolismo vai ajudando a dar forma ao conceito de hegemonia.

A hegemonia significa que o Estado capitalista não baseia o seu poder apenas na força, na pura repressão aos seus adversários, embora a repressão não seja extinta. Para que os grupos dominantes obtenham o consenso na sociedade, eles permitem que os grupos subalternos se organizem e expressem seus projetos sociais e políticos. Com isso, vão se constituindo mediações entre a economia e o Estado, que se expressam na sociedade civil: o partido político, o sindicato, a imprensa, a escola (GRAMSCI, 1999, p.7).

Entendendo, portanto, que a hegemonia não subsiste isolada – ela é par dialético da contra-hegemonia – e nem passivamente enquanto forma de dominação social e

compreendendo também, que ela encontra e forja a criação de “resistências continuadas” na sociedade cindida, marcada pela divisão de classes e divisão cultural, foi que Williams (2000) resolveu acrescentar ao debate sobre a hegemonia, o conceito de contra-hegemonia, também. Desde então, esse tendo sido associado ao pensamento *gramsciano* (WILLIAMS, 1977, p. 116).

Não obstante, as contribuições de Gramsci e Williams serem essenciais para situar o debate, não nos esquecemos que os conceitos de resistência e contra-hegemonia – seja do ponto de vista dos estudos culturais, lugar de militância teórica de Williams; seja do ponto de vista do marxismo, espaço de militância teórica de Gramsci –, ambos têm repercussões no modelo de escola e de escolarização que a ERTE promove.

É oportuno que se destaque, no entanto, que as diretrizes revolucionárias que regulam o funcionamento da ERTE – o socialismo educacional que bebe da fonte do educador, também declaradamente socialista, Paulo Freire – não emergem a partir de fabulações deste autor. O socialismo educacional que é sustentacular para o PPP da ERTE, para os seus professores é inspirado fundamentalmente nas contribuições de Krupskaja, mãe fundadora da pedagogia socialista; Pistrak, criador da escola do trabalho; e Makarenko responsáveis por objetivar na experiência das colônias Gorki e Djerzinski a proposta de trabalho ontológico e educação omnilateral que por sua vez, é apresentada em alguns textos de Marx e que aparece nitidamente no trabalho pedagógico realizado na ERTE.

Outro autor bastante conhecido no terreno da discussão sobre o pensamento hegemônico e contra-hegemônico é o professor e filósofo Semeraro da Universidade Federal Fluminense (UFF). Semeraro (2007) que tem o mérito de estabelecer no Brasil, as primeiras aproximações entre o filósofo italiano e o pensamento de Freire.

Segundo Semeraro (2007) a leitura crítica da realidade, alertava Freire estaria associada a algumas práticas políticas de mobilização e organização que poderão constituir-se num instrumento de promoção da ação contra-hegemônica (SEMERARO, 2007).

A influência dos conceitos de hegemonia e contra-hegemonia sobre as ideias pedagógicas de Freire também é identificada por Scocuglia (1999), professor da Universidade Federal da Paraíba. De acordo com esse autor, Freire teria se concentrado em mobilizar os grupos sociais subalternizados, proletários, trabalhadores em direção a “uma nova educação”, uma nova perspectiva que seria concebida com caráter contra-hegemônico. Trata-se de um entendimento similar ao de Semeraro (2007), anteriormente citado.

Também, Mesquida (2011) pontua sobre a existência de um elo, unindo as ilações de Freire em especial há Gramsci, a saber:

[...] o amor comum pelos oprimidos e a confiança nas possibilidades da educação enquanto fator de transformação social: os oprimidos brasileiros, mas também os do resto do mundo, em Freire; os oprimidos italianos, mas os do resto do mundo, em Gramsci. Freire queria que os “condenados da terra” construíssem a consciência crítica e política, utilizando para tanto a educação; Gramsci queria mudar a situação de opressão vivida pelos operários italianos por meio da ação política sob a forma de uma “guerra de posição”. Freire e Gramsci acreditavam que a tomada de consciência era o primeiro passo que os oprimidos deveriam dar na direção da libertação. São, portanto, autores sensíveis à problematização das possibilidades da educação. Refletiremos, pois, sobre a influência de Gramsci sobre o pensamento de Freire e, portanto, sobre a proximidade das suas ideias e de sua prática e também sobre a visão de ambos sobre a formação e o papel do educador/intelectual orgânico das classes subalternas [...]” (MESQUIDA, 2011, p.32).

Mas, se o conceito de hegemonia forma um par dialético com o conceito de contra-hegemonia, o conceito de contra-hegemonia também não é deixado sozinho no pensamento *gramsciano*. Ele comumente aparece associado ao conceito de resistência. E se quisermos ir mais há fundo no argumento que defende a separação das duas concepções, é conveniente apelar à estruturação do pensamento dialético, aonde um fenômeno, qualquer que seja ele, é interpretado de sua aparência até chegarmos a sua essência, isto querendo significar que, tomando a hegemonia como baliza gnosiológica do pensamento *gramsciano*, um marxista bastante convencido de suas afiliações, é possível pensar que, a própria concepção de hegemonia, guarda em si mesma a concepção de contra-hegemonia.

Considerações finais

Antes de mais nada, nessas considerações que são “finais” somente do ponto de vista vocabular, assumimos o fato de não termos sido capazes de encerrar o assunto, portanto, o que aqui é apresentado, situa-se enquanto entendimento preliminar sobre um tema escrito por 6 mãos e 4 cérebros pensantes. Essas considerações, nesse sentido, tem o propósito de, em primeiro lugar oferecer algum nível de entendimento sobre a educação integral e o modelo da alternância na ERTE e, em segundo lugar, instaurar um debate que, ainda que não seja totalmente novo, desejamos enfrentar.

Para enfrenta-lo retomamos a uma questão subjacente que percorre querendo dar sentido a esse texto. A questão é: é possível supor uma relação de natureza dialética, que

aproxime o conceito de educação integral e a alternância das concepções de resistência e contra-hegemonia?

Respondendo a essa pergunta, foi que revisitamos o conceito de resistência. O revisitamos para poder perscrutar o lugar do projeto pedagógico da ERTE enquanto proposta balizada numa “[...] força que se opõe a outra, que não cede a outra [...]” (DICIONÁRIO INFORMAL, 2019).

Isto posto, entendemos que dialeticamente, um dos lados da força que resiste é a do sociometabolismo capitalista que quer fazer da ERTE uma escola sem expressão, até que seja justificado o seu fechamento. Por que estranhado, diferente mesmo tem sido falar de resistência de uma escola rural de qualidade, de referência num país que, de 1997 até 2018, promoveu o fechamento de aproximadamente 80 mil unidades escolares no campo brasileiro.

O sociometabolismo que faz com que 80 mil unidades escolares no campo brasileiro cerrem as portas é o mesmo que ratifica a existência de um modelo unitário de escola camponesa e que impôs para sustentá-la, um outro modelo, também unitário de pensamento pedagógico que é produzido e reproduzido deste a formação dos professores, até o modo como esses profissionais exercem a sua prática pedagógica “no chão” desta escola (MST, 2019, s.p.).

De um lado é assim, porém do outro lado, está à resistência propriamente dita, simbolizada pela ERTE. Em nosso entendimento, a ERTE é resistência, para confirmar isso bastando investigar o quadro situacional da educação rural brasileira, de onde extraímos um dado: o número global de escolas básicas (urbanas e rurais) do país, que corresponde a 186.100 instituições, segundo dados do Censo Escolar de 2016, realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP).

Desse contingente apenas 33,9% das escolas são rurais, o que corresponde a 63.087 instituições. E dentro das escolas rurais do país inteiro, temos apenas 258 escolas funcionando com educação integral no modelo da alternância, o que corresponde a 0,40% do número total de escolas rurais.

Não obstante a ERTE para ser caracterizada enquanto iniciativa de resistência, entendemos que o mesmo não pode ser dito com relação a ser descrita enquanto proposição contra-hegemônica. Em nossa avaliação, as razões que evidenciam a pouca familiaridade da ERTE com as balizas da perspectiva contra-hegemônica, é algo que pode ser facilmente identificado nos objetivos, visão e missão de tal escola e que aparecem descritas em seu PPP (2013 – 2016)

A saber, os objetivos da ERTE, tal como descritos no seu PPP 2013 - 2016 são: propor reflexões sobre vida e práticas pedagógicas progressistas e cristãs; valorizar homens, mulheres, jovens, meninos e meninas camponeses; proporcionar o diálogo entre camponeses e urbanos; dar visibilidade aos saberes do campo; e alfabetizar crianças e adolescentes camponeses na cidadania, sem preconceitos linguísticos.

Já quanto à visão, no seu PPP 2013 – 2016, a ERTE assume o compromisso de trabalhar pedagogicamente o convencimento que: “[...] crianças e adolescentes camponeses têm todas as possibilidades de domínio do sistema de notação gráfica da língua materna, desde que sejam respeitados em suas singularidades, acolhidos como sujeitos de cultura diferente, não deficiente e, sobretudo, imersos numa práxis pedagógica que faça valer o discurso da concepção *freireana* de educação integral; a pedagogia radical de alfabetização crítica; a contínua reflexão sobre a língua; os eventos de letramento; a garantia da oralidade e da oralização; a consciência fonológica; as atividades epilinguísticas; as contribuições do construtivismo; as metodologias significativas sociointeracionistas; o fortalecimento da autoestima; o desenvolvimento da espiritualidade e autoconhecimento [...] (PPP 2013 – 2016, 2017, p.3).

Pensando a contra-hegemonia enquanto elemento que tenta “desestabilizar” a sociedade e seus grupos, avivando-a pela disputa entre pontos de vista que se colocam em oposição, a ERTE não se caracterizaria enquanto proposta pedagógica contra-hegemônica, na medida em que ela assume compromissos demasiados com a promoção de um tipo único de religiosidade, a cristã, ideologia teológica hegemônica no Brasil. Também, a proposta pedagógica da ERTE se ajusta confortavelmente, dentro das balizas das pedagogias do “aprender a aprender”, sintetizadas na forma do construtivismo e sociointeracionismo, outra manifestação de pensamento hegemônico que açoda a educação brasileira.

Por fim, esclarecemos que não nos cabe tecer juízo sobre o que é mais importante: se a resistência ou a contra-hegemonia, o que importa para todos nós, a ERTE precisa continuar existindo, resistindo no cenário em que se impõe como projeto político o sucateamento das escolas camponesas

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BAHIA, SEC. **Projeto Político Pedagógico. Construção Coletiva (2013 a 2016).**

Jaguaquara, Bahia, 2013.

BOBBIO, N; MATTEUCCI, N.; PASQUINO, Gianfranco. **Dicionário de política I.**

Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1 ed., 1998.

BRASIL, MEC. **Diretrizes Operacionais Para a Educação Básica Nas Escolas do Campo.**

Brasília, DF.2002. . Censo Demográfico 2010. Rio de Janeiro: IBGE, 2010a. Disponível em: .

Acesso em: 03 fev. 2019.

MESQUIDA, P. Paulo Freire e Antônio Gramsci: **a filosofia da práxis na ação pedagógica e**

na educação de educadores. Revista HISTEDBR Online. 2011. Disponível em: . Acesso: 14

mar. 2019.

MIGUEL. M. E. B. O pensamento pedagógico de Gramsci. **Revista Diálogo Educacional.**

2002. Disponível em: . Acesso em: 14 mar. 2019. Seminário Gepráxis, Vitória da Conquista –

Bahia – Brasil, v. 7, n. 7, p. 529-544, maio, 2019. 544

PEREIRA, S. S. S. e DIAS, V. S. **A Escola Estadual Rural Taylor-Egídio (ERTE) e a**

proposta de educação integral: a prova dos nove / Sonilda Sampaio Santos Pereira, Vilmaci

dos Santos Dias.- 1. ed. – Jaguaquara - Bahia: Curviana, 2019.

SEMERARO, G. **Da libertação à hegemonia:** Freire e Gramsci no processo de

democratização do Brasil. Revista de Sociologia Política, Curitiba, n. 29, novembro de 2007.

SCOCUGLIA, A. C. **Origens e perspectiva do pensamento político pedagógico de Paulo**

Freire. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 25, n. 2, July 1999 . Available from . Access on

30 Nov. 2011.

SOUZA, H.G. **Contra-hegemonia:** um conceito de Gramsci?. 2013. Dissertação (Faculdade

de Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social,

Universidade Federal de Minas Gerais, Minas Gerais.

WILLIAMS, R. **Marxismo e literatura.** Barcelona: Edições Península, 2000.

Sobre as autoras:

Neila Silva de Oliveira

Discente de Graduação do Curso de Pedagogia (UESB/Jequié); Brasil; Membro do NEPE e GP/CNPq NEMTrabE.

E-mail: neila.oliveira@uesb.edu.br

Rejane Souza Ribeiro de Cristo

Mestra em Formação de Professores da Educação Básica, Mestrado em Educação (ME/UESC); Docente Assistente do DCHL/UESB – Brasil. Membro do NEPE e GP/CNPq. Pesquisadora do NEPE e GP/CNPq NEMTrabE.

E-mail: rcristo@uesb.edu.br

Tânia Regina Braga Torreão Sá

Doutora em Memória: Linguagem e Sociedade, PPGMLS/UESB; Docente Adjunta do DCHL/UESB – Brasil. Líder do NEPE e GP/CNPq NEMTrabE.

Email: tania.braga@uesb.edu.br